



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Milla, Melisa Natalia

El aula invertida mediada por tecnologías : una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de lecto comprensión en la materia Inglés 3 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Milla, M. N. (2023). *El aula invertida mediada por tecnologías: una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de lecto comprensión en la materia Inglés 3 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4040>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El Aula Invertida mediada por tecnologías: Una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de lecto comprensión en la materia Inglés 3 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

Trabajo final integrador

Melisa Natalia Milla

melisamilla.mm@gmail.com

Resumen

El presente trabajo presenta un proyecto de aplicación del modelo pedagógico Aula Invertida mediada por las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza y el aprendizaje de la lecto comprensión en inglés. Específicamente, se propone la re programación didáctica de la materia Inglés Nivel 3 de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA) a partir de una adaptación de dicho modelo. El proyecto surge de la necesidad de alejarse de enfoques tradicionales educativos que parecieran no estar en consonancia con los avances de la sociedad del Siglo XXI, y las repercusiones que esta falta de alineación ha provocado en este contexto en particular, tales como la falta de motivación de los estudiantes y sus resultantes bajos niveles de competencia lectora en lengua extranjera (LE). En este sentido, el modelo Aula Invertida, con la asistencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), promueve el desplazamiento de la acción educativa hacia la centralidad del estudiante y sus ritmos personales, maximiza su motivación, propicia el desarrollo de habilidades necesarias para su futuro profesional, y optimiza el tiempo de clases para que en él se lleven a cabo actividades prácticas y colaborativas con la guía del docente. Basándose en la necesidad descrita, las teorías de lectura en LE, y la noción de hipertexto, este trabajo detalla los pasos necesarios para el diseño, la ejecución, y la evaluación de la propuesta de implementación del modelo.



Especialización en Docencia en Entornos Virtuales
Trabajo Final Integrador

Alumna: Melisa Natalia Milla

Directora: Mg. Virginia Alejandra Duch

Índice

1. Datos generales del trabajo	1
1.1.Nombre del trabajo.....	1
1.2.Modalidad de TFI elegido	1
1.3.Resumen.....	1
1.4.Descripción general y contexto de la problemática.....	2
1.5.Planteamiento del problema	4
1.6.Objetivos del trabajo	7
2. Fundamentación.....	7
2.1.Marco conceptual.....	8
2.1.1. Lecto comprensión en Inglés en la FSOC-UBA: enfoque actual	8
2.1.2. El <i>e-learning</i> y el <i>b-learning</i>	10
2.1.3. Hipertexto y lectura en LE	11
2.1.4. El modelo Aula Invertida	13
2.1.4.1. Relación con modelos pedagógicos cognitivo-constructivistas	15
2.1.4.2. Principios y pilares del modelo.....	17
2.1.4.3. Oportunidades y desafíos	19
2.2.Diagnóstico de la situación que le da origen	20
2.2.1. Encuesta a estudiantes: Resultados y análisis.....	21
2.2.2. Encuesta a docentes: Resultados y análisis	23
2.3.Justificación de su pertinencia como proyecto de formación en entornos virtuales.	24
3. Propuesta didáctica	26
3.1.Diagnóstico.....	27
3.2.Diseño	30
3.3.Desarrollo.....	39
3.4.Implementación.....	44
3.5.Evaluación	44
3.5.1. Evaluación de los aprendizajes	45
3.5.2. Evaluación del proyecto.....	49
4. Reflexión final.....	51
5. Bibliografía	52
Apéndice A: Encuesta a estudiantes	57
Apéndice B: Encuesta a docentes.....	59
Apéndice C: Taller de capacitación para docentes	61
Apéndice D: Programa de Inglés III	62
Apéndice E: Plan de Trabajo	67

1. Datos generales del trabajo

1.1. Nombre del trabajo

El Aula Invertida mediada por tecnologías: Una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de lecto comprensión en la materia Inglés 3 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

1.2. Modalidad de TFI elegido

Atendiendo a las posibilidades delimitadas en el Reglamento de Trabajo Final de Integración para Especializaciones de la Universidad Nacional de Quilmes (Resolución Rectoral N°441/20, 2020), la modalidad en la cual se enmarca este trabajo es la de Proyecto de Innovación, el cual tiene como propósito diagnosticar y caracterizar un situación problemática de orden práctico para proponer una propuesta de intervención concreta a fin de superarlo y transformar una realidad (Stagnaro y Da Representação, 2012, p.157)

1.3. Resumen

El presente trabajo presenta un proyecto de aplicación del modelo pedagógico Aula Invertida mediada por las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza y el aprendizaje de la lecto comprensión en inglés. Específicamente, se propone la re programación didáctica de la materia Inglés Nivel 3 de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA) a partir de una adaptación de dicho modelo. El proyecto surge de la necesidad de alejarse de enfoques tradicionales educativos que parecieran no estar en consonancia con los avances de la sociedad del Siglo XXI, y las repercusiones que esta falta de alineación ha provocado en este contexto en particular, tales como la falta de motivación de los estudiantes y sus resultantes bajos niveles de competencia lectora en lengua extranjera (LE). En este sentido, el modelo Aula Invertida, con la asistencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), promueve el desplazamiento de la acción educativa hacia la centralidad del estudiante y sus ritmos personales, maximiza su motivación, propicia el desarrollo de habilidades necesarias para su futuro profesional, y optimiza el tiempo de clases para que en él se lleven a cabo actividades prácticas y colaborativas con la guía del docente. Basándose en la necesidad descrita, las teorías de lectura en LE, y la noción de hipertexto, este trabajo

detalla los pasos necesarios para el diseño, la ejecución, y la evaluación de la propuesta de implementación del modelo.

1.4. Descripción general y contexto de la problemática

El rápido avance de la sociedad de la información y el conocimiento, posible gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha resultado en un cambio y una evolución a nivel social, económico, político, cultural y educativo. En lo que respecta a este último ámbito, estos cambios se han visto reflejados en la necesidad del desplazamiento hacia la centralidad del estudiante y la redefinición del rol del docente y los recursos y actividades de aprendizaje, lo cual es facilitado por los entornos virtuales (Sancho y Borges en Gros Salvat, 2011). No obstante, este enfoque parece no haber sido adoptado en su totalidad en las aulas de educación superior, donde aún prima un modelo de metodologías tradicionales que supone al docente como el centro de la clase.

Ya en el año 1998, la UNESCO se hacía eco de las falencias de la educación superior para responder efectivamente a las necesidades de los ciudadanos, proponiendo el paso de un paradigma centrado en la mera transmisión de conocimientos a otro “centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y el espacio” (1998, p. 59). En las últimas décadas del siglo XX, el surgimiento y uso de las TIC ha llevado a que la producción, distribución y acceso a la información se produzcan de forma ubicua, por lo que ha sido indefectible la emergencia de nuevos escenarios educativos (Area Moreira, 2000) que requieren una transformación en las mediaciones didácticas y en los roles tradicionales de alumno pasivo y docente transmisor de conocimientos. En otras palabras, la educación necesita de alumnos activamente involucrados en su aprendizaje cuyas necesidades individuales sean atendidas por docentes que faciliten y guíen su aprendizaje.

A este respecto, y teniendo en cuenta que las dinámicas propias de los entornos virtuales tienden a facilitar la redefinición de los roles del docente, el estudiante, los recursos y las actividades de aprendizaje (Sancho y Borges en Gros Salvat, 2011), sería coherente pensar todo esto fue acelerado y favorecido a partir de marzo de 2020 por el pasaje obligado hacia una educación virtual a raíz de la pandemia por el virus Covid-19. Es pertinente recordar que el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles, en todo el país, forzó a los docentes a replantear sus prácticas y diseñar alternativas para garantizar la continuidad de las propuestas educativas, en su mayoría a través de

plataformas educativas virtuales¹ u otros entornos tecnológicos. No obstante, como expresa Maggio (2021), a pesar de los esfuerzos realizados durante la pandemia por algunas instituciones y equipos de cátedra con el objeto de cambiar los modelos didácticos clásicos, éstos continúan teniendo rasgos hegemónicos que “no son necesariamente interpelados por la adopción de soluciones tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje” (p. 204).

En la FSOC-UBA, los niveles de idiomas (inglés, francés, italiano y portugués) se desarrollan bajo la modalidad de materias obligatorias cuatrimestrales y son requisito excluyente para egresar de las cinco carreras de grado que se dictan en la FSOC-UBA: Sociología, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación, Relaciones del Trabajo y Ciencias Políticas (Resolución (CD) N°3683/12 del Reglamento Académico, 10 de julio de 2012, Artículos N°1, 2). Para todas las carreras se requiere un idioma de entre los ofertados a elección del estudiante, mientras que para la carrera de Ciencias Políticas se requiere inglés de forma obligatoria, más otro idioma. El objetivo central de los idiomas es la comprensión de textos académicos en LE con contenidos afines a las ciencias sociales, y las expectativas comprenden que, al finalizar los tres niveles, el estudiante logre sintetizar las ideas principales de textos auténticos en LE; seleccionar sus conceptos principales, definirlos y relacionarlos jerárquicamente; desarrollar estrategias de anticipación del contenido y género, y desplegar estrategias de lectura posterior; integrar los conocimientos de género, tipo textual y secuencias retóricas propios de las ciencias sociales; y adquirir conocimientos lingüísticos en la LE para lograr los objetivos de la materia (Facultad de Ciencias Sociales, 2022). De esto último, se desprende que el dominio de una LE no necesariamente garantiza los conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar los objetivos planteados.

Respecto de la cursada, los idiomas están subdivididos en tres niveles (Nivel I, II y III), los cuales pueden cursarse de forma subsiguiente o no, aunque los programas de los idiomas recomiendan al estudiante cursarlos de forma consecutiva y en la misma cátedra por la estrecha relación entre los conocimientos y las destrezas de cada nivel. Dado que los materiales trabajados en cada uno de los idiomas son de interés y relevancia

¹ Las plataformas educativas virtuales, o sistemas de administración del aprendizaje (LMS - Learning Management System por sus siglas en inglés) son espacios electrónicos donde convergen educadores y educandos a través de diversos medios de comunicación sincrónica y asincrónica, para la construcción y reconstrucción de conocimientos, organizados didácticamente gracias a un software instalado en un servidor web (en “Glosario de educación a Distancia”, Guillermo Roquet García, CUAED-UNAM enero 2008)

académica y/o científica, relacionados con las diferentes disciplinas, se requiere que el estudiante haya cursado seis materias de su carrera para comenzar a cursar idiomas.

Mientras que los cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) tienden a agrupar a los estudiantes según niveles de competencia similares, los estudiantes de este contexto universitario suelen presentar niveles variables de competencia en la LE, en su mayoría niveles A1 y A2 según la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Como respuesta a esta heterogeneidad, se proponen tres formas de cumplir con el régimen de acreditación, a saber:

- Estudiante de condición Regular: el estudiante debe alcanzar la calificación de ‘Aprobado’, para lo cual debe cumplir con un 75% de asistencia a clases, resolver el 70% de las actividades propuestas, y aprobar el 75% de los trabajos prácticos con una calificación igual o mayor a 40 puntos. Si a estos requisitos se le agrega la aprobación de todas las instancias de evaluación con una nota igual o mayor a 70 puntos, el estudiante puede acceder a la promoción sin examen final. Si, en cambio, se logra una calificación mayor a 40 puntos pero menor a 70, se debe rendir un examen final y aprobar el mismo con una calificación igual o mayor a 40 puntos para acreditar el nivel. De no cumplirse ninguno de estos requisitos, el estudiante queda en condición de Libre.
- Estudiante de condición Libre: debe rendir un examen para la aprobación del nivel que desee acreditar, demostrando conocimientos equivalentes a los de estudiantes que han transitado y aprobado el curso con una nota superior a 70 puntos, por lo que es esta la calificación necesaria para aprobar en la condición de Libre.
- Examen Global: es una instancia libre de acreditación de los tres niveles del idioma, y requiere una aplicación competente de los conocimientos desarrollados en todo el curso. Conforme a lo establecido por la Resolución (CD) 3737/12, este examen podrá rendirse solo en dos oportunidades mediando un lapso de un año entre ambas.

1.5. Planteamiento del problema

El uso de la tecnología en el área de idiomas en la FSOC-UBA no es novedoso, dado que desde hace algunos años se han comenzado a utilizar las aulas virtuales alojadas en la plataforma Moodle (a través del campus de la universidad) para incluir recursos que complementan las tareas de la clase presencial, mayormente a través de propuestas de autogestión del aprendizaje. Sin embargo, el uso de estas aulas siempre ha sido de carácter opcional, por lo que no podría decirse que constituyen una verdadera innovación

educativa, puesto que la inclusión de la tecnología no ha sido en su mayoría acompañada por propuestas pedagógicas que permitan un impacto real. En el caso de la materia Inglés, en la Cátedra a la cual está destinada este proyecto, desde el año 2017 su equipo docente ha comenzado a capacitarse en campos relacionados a la docencia en entornos virtuales, lo que permitió el diseño informado de propuestas que combinan la virtualidad y la presencialidad. No obstante, las mismas se limitaron a unas pocas actividades, ya que como actualmente la carga horaria (cuatro horas semanales) es presencial, no puede aplicarse la obligatoriedad de un trabajo virtual sostenido que exceda dicho horario. En este sentido, son varias las problemáticas que afectan la enseñanza en este contexto. La asistencia de los estudiantes a las clases, y el manejo adecuado del tiempo de estudio en sus hogares parecen ser las más evidentes.

Al respecto, es importante mencionar que los resultados de una encuesta que la cátedra administra a los estudiantes al comienzo de cada cuatrimestre, desde el 2020, muestran que una amplia mayoría (94%) describe el aprendizaje del inglés como una herramienta fundamental para su vida profesional y académica². Sin embargo, durante el curso la asistencia se vuelve intermitente: los estudiantes frecuentemente ingresan a la clase más tarde y/o se retiran antes del horario establecido. Así, la motivación por la adquisición de conocimiento y el compromiso con el estudio parecieran decaer, lo que eventualmente resulta en niveles de rendimiento académico por debajo de lo esperado. En definitiva, ante la presión de tiempo, los estudiantes priorizan a las materias del trayecto de formación general y específico de sus carreras por sobre a los idiomas, a pesar de sus percepciones iniciales positivas sobre la importancia de éstos.

En este contexto, la aplicación de un modelo que distribuya el tiempo de la cursada en el ámbito presencial y virtual sería beneficiosa, en tanto facilitaría las condiciones para que los estudiantes –en su mayoría con una realidad familiar y/o laboral que supone tiempos acotados– se involucren activamente con la cursada y con su aprendizaje a un ritmo propio y flexible, y de esta forma mejoren su motivación y su rendimiento académico. La organización del proceso educativo que implica este modelo requiere que los estudiantes

² El objetivo de la encuesta (administrada a través de la herramienta Formularios de Google) es recabar información sobre las trayectorias de los estudiantes y sus experiencias y actitudes con el idioma con el fin de mejorar la cursada. Los datos expuestos surgen del análisis de las 132 respuestas obtenidas en los cursos de la autora de este trabajo entre el período de agosto 2020 a marzo 2022. La pregunta a la que se hace referencia, junto con los porcentajes de respuestas obtenidas, es: "Para mí, aprender inglés es ... (Elegí las opciones que consideres apropiadas): (a) Un mal necesario (1%); (b) Una herramienta fundamental para mi vida profesional y académica (94%); (c) Una cuenta pendiente (38,2%); (d) Un aprendizaje que me motiva (29,4%); (e) Aprender una lengua que injustamente se estableció como idioma de la globalización (17%)."

asistan a las clases presenciales después de haber revisado parte de los materiales y haber adquirido algunos conocimientos teóricos en forma domiciliaria, usualmente a través de video-lecciones guiadas y tuteladas de corta duración, de modo que el espacio áulico se destine a la práctica de habilidades y al trabajo colaborativo, con el apoyo de la retroalimentación formativa del docente. De este modo, si bien inicialmente se requiere una etapa de transición en que los estudiantes deben adaptarse a una dedicación de tiempo mayor por fuera de la clase, estos tiempos son manejados de forma individual, ya que son los propios estudiantes quienes deciden cuándo consultar los materiales, y con cuánta frecuencia, de acuerdo a sus propios intereses y necesidades. En esta etapa, la docente sigue de cerca la trayectoria de cada estudiante -gracias a herramientas virtuales que facilitan este seguimiento, como ser el libro de calificaciones de Moodle, el cual registra las actividades de los estudiantes en el aula virtual-, y lo asiste en sus dificultades, observando y monitoreando estos procesos. Luego, el tiempo de la clase presencial se destinaría a que la docente trabaje a partir de lo observado en la etapa virtual, clarificando ciertas cuestiones y reforzando otras, y brindando una atención más personalizada. A la vez, se ponen en práctica habilidades de forma individual, en pares, o en pequeños grupos, que también informan a la docente acerca del grado de comprensión de un contenido; de esta forma, la docente reajusta o replantea su *feedback*, proporcionándoles nuevas instrucciones o herramientas.

Por ser esta una propuesta innovadora que busca constituir un aporte original al desarrollo de la práctica en el contexto de la materia, la intervención se realizará en el último nivel del curso (Nivel 3) ya que en esta instancia los estudiantes han adquirido un mayor nivel de competencia lectora, y, así sea parcialmente, algunas habilidades y costumbres tales como la planificación y organización menos guiada de su aprendizaje y el incremento notable del uso de tecnologías con funciones educativas. Siguiendo a Barberá (2004), tales competencias facilitarían lidiar con algunos de los retos educativos que, en este caso, se presentarán en la re programación didáctica de la materia.

Esta consideración sobre el contexto y la problemática que motivan el proyecto se complementará y completará con el análisis de los resultados de una encuesta online que recoge las apreciaciones de las docentes y de los estudiantes que ya han cursado Nivel 1 y 2 sobre el proceso educativo en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje tanto en años previos a la pandemia -cuando el aula virtual funcionaba de apoyo a la cursada presencial- como durante el aislamiento, cuando el proceso educativo se desarrolló

enteramente de forma virtual. El foco estará en las experiencias de estos actores durante este último período, las que serán analizadas a la luz de las teorías que brindan sustento al proyecto: la lecto comprensión en una segunda lengua, la modalidad de aprendizaje combinado (*blended learning* o *b-learning*) y la noción de hipertexto.

1.6. Objetivos del trabajo

El objetivo general de esta propuesta de innovación pedagógica es la reprogramación didáctica de la materia Inglés Nivel 3 de la FSOC-UBA a partir de una adaptación del modelo Aula Invertida, la cual combinará la enseñanza y el aprendizaje en ámbitos presenciales y virtuales, y se sustentará a partir de los conocimientos adquiridos durante el transcurso de esta Carrera de Especialización.

El plan de desarrollo metodológico incluirá los criterios pedagógicos, recursos tecnológicos e intervenciones que guían su implementación y evaluación. Asimismo, un propósito a mediano plazo es que, con los ajustes necesarios, el modelo también sea adoptado en un futuro en los dos niveles iniciales de la materia (Nivel 1 y Nivel 2).

Los objetivos específicos de esta propuesta de innovación, por consiguiente, son:

- Diseñar, a partir de una adaptación del modelo de Aula Invertida, una propuesta de enseñanza y aprendizaje con prácticas formativas virtuales y presenciales que involucren la reorganización y nueva significatividad del tiempo de aprendizaje, orientando a los estudiantes a una gestión propia y competente del mismo.
- Promover la centralidad y la autonomía de los estudiantes por medio de propuestas que involucren el uso adecuado de tecnologías digitales.
- Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de personalizar su proceso de aprendizaje en función de sus necesidades académicas, laborales, y familiares.
- Potenciar los objetivos propios del programa de Inglés Nivel 3 de la FSOC-UBA.

2. Fundamentación

Siguiendo el planteo de Steiman (2008) de que toda propuesta docente “se fundamenta implícitamente en una serie de supuestos que le dan sostén” (p. 29) y que es necesario explicitar, esta sección integra los cuatro sub marcos propuestos por el autor: el *curricular*, el *institucional*, el *epistemológico* y el *didáctico*. Si bien el marco *curricular* y el *institucional* ya han sido referidos en la discusión de la problemática que da origen al proyecto, algunas características se integran nuevamente en esta sección, la cual se

enfoca en el marco *epistemológico*. Este comprende el enfoque y abordaje metodológico actual de la cátedra; la evolución del *e-learning* y el *b-learning* y las nuevas metodologías que promueven; y las consideraciones sobre la lectura en LE en medios digitales. Estos fundamentos y observaciones sirven de base para el marco *didáctico*, que se materializa en la propuesta de implementación del modelo pedagógico Aula Invertida; por esto, se realiza un breve recorrido por sus lineamientos generales, sus bases cognitivo-constructivistas, y las habilidades actitudinales y procedimentales que promueve. Para finalizar, se busca establecer tanto la relevancia del modelo a partir del análisis de resultados de una encuesta administrada a docentes y estudiantes de la FSOC-UBA, como su pertinencia como proyecto de formación en entornos virtuales en función de las posibilidades que brinda para la construcción de conocimiento.

2.1. Marco conceptual

2.1.1. Lecto comprensión en Inglés en la FSOC-UBA: enfoque actual

La materia Idioma Inglés de la FSOC-UBA tiene como objetivo promover lectores autónomos de textos científico-académicos de la Ciencias Sociales en inglés, capacidad que les permitirá acceder a información actualizada relevante para su desarrollo profesional. El enfoque de enseñanza de la lecto comprensión en inglés de la cátedra encuentra su base en la hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 2000; Bernhardt & Kamil, 1995), la cual reconoce que la competencia lectora en la lengua materna se transfiere al aprendizaje de una LE. Sin embargo, dado que no pueden darse por sentado los saberes y destrezas que los estudiantes han adquirido en niveles educativos anteriores, la propuesta de la cátedra consiste en la guía explícita del estudiante en la lectura de textos académico-científicos de las ciencias sociales en inglés, para lo que además se lleva a cabo la enseñanza de características discursivas, estrategias lectoras y aspectos léxico-gramaticales en inglés. Para desarrollar la competencia lectora en una LE, es necesario como paso inicial la activación de conocimientos previos de contenido y formales, los cuales median como proceso compensatorio de los conocimientos limitados en la lengua (Bernhardt, 1991; Bernhardt, 2011) que caracteriza a los estudiantes para cuyo perfil se piensa este proyecto. Por esto, el abordaje metodológico que plantea la cátedra es la lectura de un texto en tres etapas, partiendo de una primera aproximación estratégica al mismo, hasta la redacción en español de un texto paralelo, elaborado por el

estudiante y denominado ‘idea principal’, que refleje el sentido global del texto original (Pampillo & Lauría, 2019). Así, en la etapa de prelectura, se desarrollan actividades de preparación para la lectura que apuntan a relevar elementos textuales y paratextuales clave y a activar los conocimientos previos sobre el tipo textual y el tema del texto para que el estudiante construya una aproximación al sentido global del mismo. En la segunda etapa, de ‘lectura’ en sí misma, el estudiante lee el texto en su totalidad, centrándose en la estructura local, la decodificación de palabras y oraciones, así logrando eventualmente la construcción de la macroestructura (Sánchez, Orrantia, y Rosales, 1992). En la última etapa de post lectura el estudiante concluye su representación de la macroestructura y da cuenta de su comprensión del sentido global del texto y la jerarquía de conceptos (Sánchez et al, 1992) por medio de la escritura de la idea principal del texto. Para ello, resulta necesaria la enseñanza de léxico y estructuras gramaticales relevantes teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes poseen un nivel básico de competencias lingüísticas en la LE. Además, en Nivel 3 se incorpora la enseñanza, práctica, y evaluación de un mapa conceptual que deben confeccionar los estudiantes, en grupos, a partir de la lectura de un artículo académico en LE. El mapa conceptual está pensado como estrategia cognitiva para la comprensión, y como herramienta didáctica para la elaboración de la idea principal. El objetivo es que la elaboración del mapa conceptual logre inducir a los estudiantes a reflexionar sobre aspectos de su proceso de lecto comprensión en colaboración con otros lectores más expertos (Pampillo y Lauría, 2019).

Desde hace algunos años, a raíz de la implementación de las aulas virtuales de la plataforma Moodle para mantener la interacción con los estudiantes fuera del aula, y para promover el trabajo independiente y autónomo, las docentes de la cátedra comenzaron a crear materiales didácticos multimedia combinando soportes textuales y medios audiovisuales, y actividades de autogestión con herramientas que proporciona la plataforma. Por ejemplo, las docentes grabaron videos con el modelado de diferentes estrategias de lecto comprensión para el abordaje de los textos, y se confeccionaron guías explicativas para facilitar la comprensión de aspectos gramaticales de la lengua. Siguiendo a Barberá y Rochera (2008), estos materiales de ‘apoyo para el aprendizaje’ tienen el objetivo de facilitar la comprensión y ayudar al estudiante a establecer relaciones significativas con el contenido. También con este objetivo se impulsó la creación de glosarios con vocabulario académico específico y general en inglés, con contribuciones

de docentes y estudiantes, y se propusieron foros de debate en torno a las temáticas de los textos. Estos recursos podían ser accedidos de forma asincrónica, y en los momentos que los estudiantes decidieran.

Sin embargo, es necesario señalar que en situación regular -sin tener en cuenta los dos años de pandemia- estos materiales ofician como apoyatura a la clase presencial, la cual sigue siendo central en la cátedra. Es decir, si bien se han incorporado propuestas que buscan otorgarle más protagonismo al estudiante, las mismas se materializan en actividades puntuales con una relativa falta de sistematicidad metodológica, por lo que siguen predominando modos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

2.1.2. El *e-learning* y el *b-learning*

Lo expuesto evidencia que a lo largo de la historia los sistemas educativos han demostrado una actitud conservadora, reticente en gran medida a la evolución y al progreso (García Aretio, 2018). Por el contrario, la llegada de la educación a distancia hace un siglo y medio (mucho antes del advenimiento de las tecnologías digitales) ha demostrado que esta modalidad nunca vaciló en avanzar, incorporando siempre las innovaciones del campo. Con el nacimiento del *e-learning* en los años noventa, los ambientes más conservadores de la educación comenzaron a aceptar, paulatinamente, los postulados que proponían instancias de estudio independiente del estudiante sin una intervención continua del docente (García Aretio, 2018; Gros Salvat, 2018). El concepto de *e-learning* -equiparable con el de educación virtual- es una modalidad de enseñanza-aprendizaje desarrollada a través una red de ordenadores, a través de la cual se ofrece un curso a sujetos que están geográficamente separados o que interactúan en tiempos diferidos, empleando recursos informáticos y de telecomunicaciones (Área Moreira y Adell, 2009).

Desde etapas que van desde el uso de ordenadores para la transmisión de contenidos instruccionales, pasando por el uso del correo electrónico y la comunicación virtual a partir de la llegada de internet, el *e-learning* se materializó en el aula virtual gracias al desarrollo de los gestores de aprendizaje (LMS), los cuales permitieron la interacción entre el profesor y los estudiantes, así como de estos últimos con los materiales de aprendizaje (Gros Salvat, 2018). La Web 2.0, por su parte, supuso la orientación social y colaborativa del aprendizaje facilitada, además, por el uso de los dispositivos móviles. A través de su evolución tecnológica y pedagógica el *e-learning* ha desarrollado espacios donde las interacciones entre docentes y estudiantes son cada vez más importantes, y

donde se promueven herramientas tecnológicas y metodologías que se adaptan cada vez con más facilidad a las necesidades de los estudiantes (Gros Salvat, 2018).

Un ejemplo lo constituye el modelo *b-learning*, o *blended learning*, definido como la combinación de enseñanza presencial con la tecnología no presencial, o enseñanza virtual (Bartolomé Pina, 2004). Este modelo no es una novedad en sí: por un lado, la combinación de secuencias presenciales y secuencias a distancia (esta última entendida como el trabajo extra áulico, con materiales como textos, gráficos, audio, animaciones, y video) se ha venido realizando desde hace décadas en la educación tradicional. Por el otro, las primeras universidades que implementaron la educación a distancia contaban con tutorías presenciales de apoyo. Sin embargo, fue solo a partir de la verdadera integración de medios, tecnologías, y metodologías, con el apoyo de soportes multimedia digitales y propuestas pedagógicas adecuadas, que el *blended learning* comenzó a desplegar su potencial para satisfacer diferentes necesidades de aprendizaje. En este sentido, el modelo de aula invertida aparece como una de las variantes de esta integración. En palabras de García Aretio, en este modelo:

se contemplan tiempos en el aula y en el hogar poniendo el énfasis en reorganizar el trabajo de los estudiantes en el aula (más interacción) y en su hogar (más trabajo autónomo), de forma inversa a como venía siendo habitual, así como el nuevo rol del profesor. (2018, p. 9)

2.1.3. Hipertexto y lectura en LE

Dado que la materia a la que está destinada el proyecto es lecto comprensión en inglés, es necesario contemplar las numerosas consideraciones sobre la lectura en la era digital y su potencial para generar nuevas estructuras de pensamiento y procesamiento, como así también las posibles dificultades que plantearía para determinados lectores. En relación a este aspecto, Litwin (2000) plantea que las peculiaridades del entorno digital han propiciado la emergencia de operaciones cognitivas diferentes a las tradicionales en el proceso de construcción del pensamiento por los rápidos y frecuentes avances de la tecnología, para los cuales los educadores deben formarse continuamente. En este sentido, el hipertexto digital cobra especial relevancia. Como destaca Landow (2006), el hipertexto digital, al ofrecer la base material para construir y percibir las interconexiones que (como establecieron las primeras concepciones bajtianas) todo texto mantiene con otros textos, tiene la capacidad de enfatizar esta intertextualidad a través de hipervínculos

que conducen a otros documentos o porciones de texto. Si bien algunos autores plantean que la carga cognitiva que supone la lectura en un medio digital puede impactar desfavorablemente en aquellos lectores con conocimientos limitados de textos disciplinares, otros encuentran que el hipertexto digital constituye una herramienta que ofrece el nivel justo de andamiaje y de facilitación pedagógica para lectores con conocimientos previos sobre el tema desarrollado (Kintsch, 2009), ya que se favorecen procesos tales como la toma de decisiones con respecto a qué enlaces seguir para cubrir lagunas de significado y coherencia, y el establecimiento de relaciones de referencia. Como expresan Sancho y Borges (en Gros Salvat, 2011), en un entorno digital la competencia cognitiva del estudiante conlleva, entre otros, saber distinguir la información y contenidos relevantes de la enorme cantidad de fuentes disponibles.

En el caso particular del contexto de enseñanza para el cual está pensado este proyecto, donde los estudiantes poseen en general un nivel bajo de competencia en la LE, el hipertexto puede resultar un recurso facilitador para el acceso a la información, la comprensión, y la auto regulación, ofreciendo posibilidades de contextualización de la información cuya existencia es improbable en un medio analógico. Tomando de base la propuesta de Barberá y Rochera (2008) los llamados ‘materiales digitales para acceder al contenido’ podrían ser índices de artículos académicos que forman parte de una base de datos documentales, o que se encuentran en Internet. En cuanto a los ‘materiales de contenido’ (soporte de los principales contenidos), que en este caso serían los artículos académicos en LE destinados a la lecto comprensión, se los puede presentar de forma multimodal e hipertextual. Por ejemplo, se puede añadir al texto ayudas educativas con hipertexto para (1) Clarificar los objetivos de aprendizaje, por ejemplo enlazando el material con diferentes secciones del programa publicado en el aula virtual; (2) Activar los conocimientos previos de los estudiantes, o construir conocimiento que deberían poseer antes de abordar el material, a través de enlaces a diferentes materiales audiovisuales que guarden relación con el tema actual; (3) Facilitar la comprensión del texto principal ofrecido, por ejemplo agregando hipervínculos a glosarios del aula virtual o a diccionarios monolingües de internet; (4) Propiciar la autoevaluación con enlaces a cuestionarios u otras actividades de chequeo de la comprensión y auto regulación del aprendizaje. Por último, se pueden ofrecer ‘materiales digitales de soporte a la construcción del conocimiento’, para el desarrollo de la actividad del estudiante. Entre éstos, los denominados programas informáticos específicos (aquellos que ofrecen ayudas

a los estudiantes cuando se enfrentan a actividades complejas que requieren la toma de decisiones diferentes) sirven para la construcción colaborativa entre los estudiantes, permitiéndoles, por ejemplo, la creación de mapas conceptuales.

Cualquiera sea la posibilidad que se elija, el docente debe atender cuidadosamente la intencionalidad educativa al momento de decidir la cantidad de enlaces y el tipo de anotación (texto, gráfico, video, audio) en la hipertextualización del material, teniendo en cuenta su grupo de estudiantes en particular, y las intervenciones pedagógicas que se lleven a cabo en el proceso (García Aretio, Ruíz Corbella, y Domínguez Figueredo, 2007). Finalmente, ha de tomarse en cuenta que el docente no debe apoyarse en un solo tipo de herramienta por el mero hecho de utilizarla –por ejemplo, el video, o el texto hipertextualizado– sino que se la debe utilizar si resulta la mejor para la tarea a realizar (Tourón, 2013).

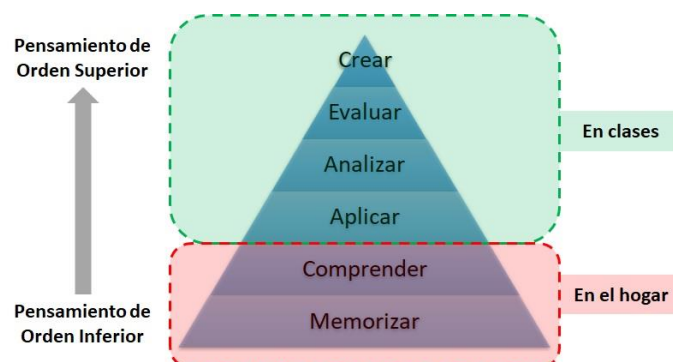
2.1.4. El modelo Aula Invertida

El modelo Aula Invertida cuenta con un largo historial de aplicación y experiencias que comenzaron sin el uso específico de la tecnología. El modelo fue acuñado por Lage, Platt, y Treglia (2000), y se consolidó a principios de la década del 2000, cuando dos de ellos (docentes de la Universidad de Miami y la Universidad de Harvard) reportaron los resultados positivos de experiencias puestas en marcha que involucraban ‘invertir’ el aula empleando las posibilidades ofrecidas por las cada vez más numerosas y sofisticadas TIC. El objetivo central de estas experiencias era adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos mediante el uso de material multimedia fuera del aula, para luego consolidar el contenido de forma presencial a través de la puesta en común y el debate entre el docente y los estudiantes. En el año 2007, el modelo llegó a su auge de la mano de dos profesores estadounidenses de química, Jonathan Bergman y Aaron Sams, quienes, en un esfuerzo por asistir a estudiantes que no podían concurrir a sus clases, comenzaron a grabar video lecciones que luego compartían por internet con ellos. Eventualmente, comprobaron que éstas eran seguidas por cientos de estudiantes que no formaban parte de sus clases (García Aretio, 2013). En el año 2012, los docentes publicaron el libro “Flip your classroom”, donde compartían sus experiencias y por medio del cual popularizaron el término ‘Flipped Classroom Model’ (Modelo Aula Invertida). Para la época, las innovaciones tecnológicas habían favorecido y simplificado la transmisión de contenidos. Por ejemplo, plataformas como Youtube, Wikiversidad, y Khan Academy (lanzadas entre

2005 y 2007) facilitaban la posibilidad de compartir y acceder a contenidos educativos de forma gratuita. A la vez, los usuarios de los LMS tales como Moodle y Edmodo (los cuales permiten la inclusión de contenidos de otras plataformas) habían comenzado a aumentar en estos años, al igual que el uso de otras herramientas y aplicaciones multimedia que permiten crear cuestionarios en línea (Survey Monkey, Google Forms, Socrative, y Kahoot) y una multiplicidad de posibilidades para grabar y editar videos y presentaciones de forma gratuita (Camtasia, PowerPoint, y Youtube, entre las más usadas en ese período).

La aplicación del modelo, como su nombre lo indica, consiste en invertir las actividades que se realizan tradicionalmente en el aula y en el hogar. Esto significa que la exposición de contenidos -usualmente de desarrollo intra-áulico- se traslada fuera de la sala de clases, convirtiéndose en una actividad previa a la misma. De modo similar, las actividades que suelen asignarse como tareas para el hogar, o fuera de la clase, pasan a ser actividades de resolución activa durante la clase. Esta dinámica supone que, siguiendo la taxonomía de Bloom, las actividades de preparación (previas a la clase presencial) son las que requieren de habilidades de pensamiento de orden inferior, mientras que aquellas actividades que requieren de habilidades de pensamiento de orden superior se realizan en la clase con la orientación y guía del docente, y la colaboración de los pares (ver **Figura 1**). Sin embargo, es importante destacar que el modelo Aula Invertida propone la presencia del docente también en la etapa de preparación, a través de materiales que contienen su guía y de medios de comunicación virtual.

Figura 1
Taxonomía de Bloom en el Aula Invertida



Fuente: Adaptado de Zainuddin & Halili, 2016.

2.1.4.1. Relación con modelos pedagógicos cognitivo-constructivistas

Actualmente, el modelo se encuentra enmarcado dentro del *blended learning*, pertenece a los modelos pedagógicos centrados en el estudiante y se basa en diferentes teorías de corte constructivista, principalmente las de base psicológica cognitiva propuestas por Jean Piaget, Lev Vigotsky, Jerome Bruner y David Ausubel. Éstas se centran en la idea de que el conocimiento es un proceso construido por los estudiantes, a partir del significado que les otorguen a los nuevos conocimientos (Weimer, 2013), y que este proceso no ocurre de forma aislada, sino como parte de relaciones con otros sujetos sociales (Sancho y Borges en Gros Salvat, 2011). Esta construcción ocurre a través de tareas auténticas, con utilidad real en la vida cotidiana, y los estudiantes son protagonistas, mientras que el docente asume el papel de mediador y guía. De acuerdo con numerosas investigaciones, los entornos, materiales y dinámicas que propician las TICs, acompañados por propuestas educativas pensadas para desarrollarse en la especificidad de estos medios, contribuyen a hacer el aprendizaje más efectivo, dado que promueven la libertad para que el estudiante -con la guía del docente- explore el ambiente tecnológico; generan un compromiso activo y colaboración con otros; facilitan la interacción frecuente por fuera del aula, y establecen instancias enriquecedoras de retroalimentación (Roschelle et al., 2001)

Las teorías del desarrollo de Piaget, y del aprendizaje significativo de Ausubel, expusieron en esencia que el aprendizaje es el resultado de un desequilibrio en la comprensión del estudiante. Ante esta situación, el estudiante atraviesa una serie de procesos en que las estructuras mentales se van reorganizando para acomodar la nueva información, asimilarla, y así lograr un equilibrio. Por esto, las experiencias y aprendizajes previos son clave, en tanto permiten lo que Ausubel denominó ‘aprendizaje significativo’. Este aprendizaje ocurre cuando los estudiantes logran establecer una relación no arbitraria y sustancial entre lo que ya saben y los nuevos contenidos (Ausubel, 2002) dado que no inician su aprendizaje como mentes en blanco, sino que:

aportan a ese proceso de dotación de significados sus experiencias y conocimientos, de tal manera que éstos condicionan aquello que aprenden y, si son explicitados y manipulados adecuadamente, pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo. El papel del docente está, pues, en llevar a cabo esa manipulación de manera efectiva. (Rodríguez Palmero, 2011, p. 32)

Por su parte, Vygotsky y Bruner enfatizaron el carácter social del aprendizaje, destacando que el entorno de la persona que aprende supone una gran diferencia en su desarrollo cognitivo. A partir de los conceptos ‘zona de desarrollo próximo’ (ZDP) y ‘andamiaje’, propusieron que la mediación de los docentes, tutores y compañeros con más conocimiento es clave, ya que estos proveen al estudiante la ayuda, guía, o ‘andamiaje’ necesario para que este alcance un desarrollo potencial (Moll, 2014). Esta orientación se materializa en la creación de situaciones educativas en que el estudiante debe descubrir por sí mismo las relaciones entre conceptos, pero con las herramientas y estrategias que le va brindando ese otro más experto. A medida que el estudiante se vuelve más competente, se le otorga más responsabilidad y control, se disminuye la ayuda, y finalmente -cuando el estudiante puede realizar la tarea de forma autónoma- el ‘andamio’ se retira (Guilar, 2009).

Como se ha expuesto, estas ideas conforman las bases del modelo Aula Invertida en tanto pedagogía centrada en el alumno, que busca hacerlo partícipe activo de su aprendizaje a partir de metodologías específicas que van desde ‘voltear’ la clase para que los procesos de mayor demanda cognitiva ocurran en el aula, junto a un docente que oficie de potenciador de nuevos conocimientos, hasta proponer actividades guiadas en que los estudiantes vayan construyendo el conocimiento por sí mismos. Así, la justificación del Aula Invertida a través de las teorías y conceptos cognitivo-constructivistas queda resumida en la **Tabla 1** (adaptada de López Soler, 2015, p.23).

Tabla 1
Relación Aula Invertida y Constructivismo

Modelo Aula Invertida	Teorías de base cognitivo-constructivista
• Las tareas de menor complejidad cognitiva se resuelven de forma autónoma. • Las tareas que requieren mayor capacidad cognitiva se resuelven en el aula. • La guía y acompañamiento del docente ocurren en ambas etapas.	Taxonomía de Bloom
• El estudiante intenta comprender información desconocida, y se enfrenta a un desequilibrio. • El aprendizaje se forma a partir de la relación de conocimientos previos, que son activados en esta etapa, y la nueva información.	Teoría del desarrollo (Piaget) Aprendizaje significativo (Ausubel)

• La dotación de significado termina de ocurrir en el aula, junto a sus pares y docente.	
• El docente brinda ayuda y pautas iniciales para el trabajo autónomo (materiales didácticos guiados, comunicación virtual y presencial) • Los pares más expertos actúan como ayudas o mediadores • A través de la observación en el aula, el docente va aumentando o disminuyendo la ayuda en función a los logros del estudiante • El objetivo final es lograr la autonomía del estudiante en la resolución de una tarea que antes fue asistida por otro.	ZDP (Vygotsky) Andamiaje (Bruner)

Fuente: Adaptada de López Soler, 2015, p.23

2.1.4.2.Principios y pilares del modelo

Como se ha podido apreciar, el enfoque pedagógico de este modelo plantea la revisión de los roles tradicionales de estudiante y docente a través de la estrategia de trasladar ciertos momentos de aprendizaje hacia fuera del aula para utilizar el tiempo de clase liberado en la potenciación de procesos cognitivos de complejidad alta, para los que la ayuda y experiencia del docente son clave. En cuanto al enfoque metodológico, propone que los alumnos accedan a los contenidos centrales de la materia y los estudien antes de la clase presencial, apoyándose en las TIC, y que en el aula (clase presencial) realicen las actividades prácticas, interactuando con sus pares y desarrollando trabajos colaborativos con la guía del docente. Para esto, es necesario que el docente, en primer lugar, conozca el nivel de los estudiantes para saber cómo formular la propuesta y qué tipo de ayudas brindar. Partiendo de esta base, el docente debe facilitar a los estudiantes (en la etapa de trabajo fuera del aula, y a través del soporte de una plataforma virtual) materiales didácticos multimedia que expongan una aproximación teórica a los contenidos del curso y que contengan intervenciones didácticas realizadas por él; pero, además, el docente debe brindar a los estudiantes la posibilidad de comunicarse de forma online tanto con él como con otros compañeros, de modo que aun cuando el trabajo del estudiante sea autónomo, pueda plantear dudas o cuestiones sobre aspectos no comprendidos y así esté acompañado en el proceso. Una vez que se ha llevado a cabo la revisión domiciliaria del material, se pasará a la etapa de trabajo en el aula, donde el docente propiciará la creación de momentos de profundización y consolidación de conocimientos a través del intercambio de información y el debate, proponiendo ejercicios prácticos que planteen una dinámica de aprendizaje colaborativo. En este

sentido, este mecanismo reduce la posible frustración que pueda surgir del estudio y trabajo individual, ya que fomenta la ayuda entre pares, el trabajo en equipo, y un mayor tiempo de dedicación del docente a las necesidades específicas de los estudiantes. A través de la observación crítica del trabajo de los estudiantes, el docente podrá detectar dónde éstos necesitan más ayuda y, por consiguiente, podrá diseñar actividades que persigan clarificar o consolidar estos aspectos.

Es importante destacar que, en tanto se reconozcan los pilares sobre los que se sustenta el Aula Invertida, el modelo es flexible y susceptible de los cambios que el docente considere, lo que en efecto ocurre en la presente propuesta. Los pilares mencionados, definidos por la organización “Flipped Learning Network”, se resumen a continuación:

- ***Ambiente flexible:*** El modelo contempla la variedad de estilos de aprendizaje, por lo que propicia tanto el trabajo grupal colaborativo como el estudio autónomo individual, brindando al estudiante la posibilidad de elegir cómo, cuándo y dónde estudiar. En la sesión de trabajo autónomo, el estudiante puede acceder al contenido cuantas veces quiera y/o necesite, y recorrerlo a su propio ritmo, lo que también supone un compromiso mayor de su parte. Los factores emocionales como la ansiedad -causada en parte por la presión del tiempo de clases, o el sentimiento de intimidación frente a pares con mayor conocimiento- disminuye, facilitando que se establezca la relación entre conocimientos previos y nuevos conocimientos para lograr un aprendizaje significativo. Esto también significa que el docente debe ser flexible acerca de los ritmos de aprendizaje de cada alumno, estar dispuesto a aceptar el caos que puede generarse en las clases presenciales. propiciar distintas instancias de consulta, asistir a los estudiantes con celeridad, y diseñar evaluaciones que valoren y midan el entendimiento de una manera significativa.
- ***Cultura de aprendizaje:*** El modelo compele a los estudiantes a implicarse activamente en la construcción del conocimiento y la evaluación de su propio aprendizaje. El tiempo en el aula es para crear oportunidades de aprendizaje más enriquecedoras. A través de la interacción, el docente comprueba que se ha producido la comprensión de un tema y puede proveer aclaraciones sobre aquellos aspectos que han dificultado la comprensión. A la vez, puede reprogramar ciertos aspectos de su planificación en base a la realidad de la situación educativa. De este modo, el conocimiento no se genera de manera unidireccional docente activo-alumno pasivo,

sino que es una construcción colaborativa de sujetos que son protagonistas del proceso.

- **Contenido intencional:** El contenido y los materiales ofrecidos a los estudiantes deben ser evaluados con minuciosidad por parte de los educadores antes de impartirlos, dado que ciertos contenidos podrán ser explorados de forma autónoma y ciertos otros requerirán de su enseñanza en el aula, con la presencia del docente. A la vez, se debe determinar, basándose en los objetivos educativos y las características del grupo, qué método de instrucción (por ejemplo, instrucción por pares, aprendizaje basado en problemas, entre otros) y qué modalidad (presencial o virtual) resultará más beneficioso para el desarrollo de la comprensión conceptual y la fluidez procedimental. Por último, se deben considerar otro tipo de actividades como la investigación, y la co- y auto-evaluación.
- **Educadores profesionales:** El modelo requiere, para su éxito, de educadores que se alejen sustancialmente del rol tradicional de transmisor de conocimiento y lleven a cabo prácticas que apunten a monitorear y analizar las interacciones con y entre los estudiantes para sacar máximo provecho de ellas, que les ofrezcan *feedback* en los momentos oportunos, y que los guíen adecuadamente en la realización de tareas. Asimismo, deben evaluar continuamente el trabajo de los estudiantes. Para ello, es indispensable que el docente sea reflexivo en su práctica, que se encuentre abierto a la crítica constructiva y que conecte con otros docentes pares para mejorar aspectos de su praxis (Flipped Learning Network, 2014).

2.1.4.3. Oportunidades y desafíos

Por lo anteriormente expuesto, el modelo Aula Invertida resultaría adecuado para ser aplicado en la materia Inglés Nivel 3 de la FSOC-UBA. Su relevancia también se basa en el hecho de que el modelo busca desarrollar habilidades actitudinales y procedimentales en consonancia con los futuros perfiles profesionales de los estudiantes, como ser la selección y jerarquización de la información, y la gestión del exceso de la misma (Sancho y Borges en Gros Salvat, 2011). Asimismo, a partir del año 2012 se produjo un crecimiento exponencial de publicaciones sobre experiencias con el modelo (Prieto Martín, 2020), las cuales han reafirmado su aporte significativo en el proceso de autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios, un incremento en su motivación y la consiguiente mejora de resultados académicos (cf. Jordán Lluch et al.,

2014; Arellano et al., 2015; Evseeva y Solozhenko, 2015; Zacarías, Barrios & Córdova, 2016; Ponce et al., 2017; Prieto Martín, 2018; Sola Martínez et al., 2019, entre muchos otros). Además, un estudio llevado a cabo en 2012 por la “Flipped Learning Network”, en el cual entrevistaron a 500 docentes, el 67% informó que el 80% de sus estudiantes había tenido una mejora no solo en sus actitudes hacia el aprendizaje, sino también en sus resultados en pruebas estandarizadas.

No obstante, no pueden pasarse por alto los retos que supone la aplicación de este modelo, en especial en el nivel universitario. Entre los desafíos más comunes que subyacen en el uso del Aula Invertida, los que involucran a docentes se relacionan a la falta de tiempo y de conocimientos técnicos para la preparación de los materiales requeridos, sumado a la falta de voluntad de algunos docentes para capacitarse en este modelo (Martí-Pañero et al., 2014). En cuanto a los estudiantes, dado que el aula invertida supone su centralidad en el proceso educativo, el nivel de compromiso, dedicación y participación que se exige de ellos es mayor que el de una clase tradicional o magistral. A esto se suma que la demanda académica que se traslada al hogar puede interferir en el tiempo personal que los estudiantes dedican a actividades de ocio, familiares y/ sociales (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014). Por esto, los estudiantes pueden ofrecer resistencias al comienzo. Ante esta situación, es el trabajo y deber del docente orientarlos y establecer expectativas claras junto a ellos (Andrade & Chacón, 2018).

Por último, es necesario mencionar que diversos autores coinciden en la necesidad de llevar a cabo futuras investigaciones, en especial longitudinales, para determinar los resultados de la implementación de esta metodología en largo plazo (Evseeva & Solozhenko, 2015). Como mencionan Martí-Pañero et al. (2014), es necesario producir un mayor cuerpo de estudios empíricos, especialmente en el nivel universitario y en países de Latinoamérica, donde estos trabajos aún son incipientes.

2.2. Diagnóstico de la situación que le da origen

Teniendo en cuenta que el diagnóstico constituye una pieza clave para garantizar el éxito de una propuesta de formación, ya que permite conocer con minuciosidad las características y necesidades de los destinatarios de la misma (Pinto Villaroto, 1992), se realizó una encuesta a docentes y estudiantes de la cátedra Inglés Nivel 3 de la FSOC-UBA para recabar información sobre sus percepciones acerca de la enseñanza y el

aprendizaje de la lecto comprensión en LE, de manera presencial y virtual, con el objeto de establecer qué características favorecerían la implementación del modelo de Aula Invertida, y qué aspectos necesitan ser trabajados previamente. El análisis de la información recopilada se realizó a la luz del marco teórico presentado y de la observación personal, posible gracias al hecho de formar parte del cuerpo docente de la cátedra .

Las encuestas se llevaron a cabo entre los meses de febrero y abril de 2022, y para estas se compartió, a través del correo electrónico, el enlace a dos cuestionarios autoadministrados en línea (uno para la encuesta a docentes, y otra para la encuesta a estudiantes), creados con el software Formularios de Google. La muestra consistió en 8 docentes en ejercicio en la cátedra, y 52 estudiantes que habían finalizado el Nivel 2 de la materia y estaban por comenzar la cursada de Nivel 3. Teniendo en cuenta que actualmente las clases continúan en el formato virtual, podría deducirse que los futuros estudiantes de Nivel 3 tendrían un nivel similar de familiarización con esta modalidad.

Las preguntas de las encuestas se clasificaron en preguntas cerradas de elección única politómica y de elección múltiple (para medir de forma objetiva aspectos mayormente procedimentales que no presentaban dilemas), de escala nominal (para conocer la valoración de una situación o práctica particular) y preguntas mixtas (con opciones definidas y una opción abierta al final, para permitir mayor especificidad y mejor comprensión de sus respuestas). A continuación se presentan los resultados de las encuestas y su análisis, el cual completa el diagnóstico desarrollado en esta sección.

2.2.1. Encuesta a estudiantes: Resultados y análisis

Para el análisis de los resultados (ver Apéndice A) se tomaron de base los pilares del Aula Invertida, y se contempló el nivel de desarrollo de competencias tecnológicas para el aprendizaje, de aptitudes relacionadas al trabajo autónomo y la organización, y de habilidades relacionadas al aprendizaje individual y grupal.

Por un lado, se observa que los estudiantes tendrían las competencias tecnológicas básicas para el aprendizaje virtual: habilidades para acceder al contenido, para usar programas de gestión de información digital, y para aprender mediante materiales hipertextuales y multimedia (Barberá y Badía, 2004). Además, demuestran indicios de autonomía y autorregulación del aprendizaje, lo que puede apreciarse en las prácticas realizadas por fuera de la clase (por ejemplo, búsqueda de materiales extra para reforzar un contenido) y en la necesidad de acceder a más material expositivo-explicativo para

revisar de forma autónoma, y de realizar más práctica áulica y domiciliaria. Estas características serían propicias para la dinámica propuesta por el modelo Aula Invertida en el momento que suele denominarse ‘pre clase’, cuando se plantea la revisión del material de forma autónoma. Sumado a esto, esta etapa propiciaría la reducción de los factores emocionales negativos (inseguridad o temor a equivocarse) que los estudiantes consideran que obstaculizan el aprendizaje. La existencia de estos factores puede verse indirectamente, también, en la predilección de los estudiantes por las explicaciones expositivas, ya que este tipo de procedimiento supone una menor participación del estudiante y, por consiguiente, una forma de evitar el sentimiento de inseguridad. Al respecto, el modelo favorece que los estudiantes manejen tiempos y ritmos propios, pero capitaliza en los errores que se dan en la etapa de la práctica, dado que estos informan al docente sobre los ajustes que debe hacer a su planificación; es decir, no se busca evitarlos, ya que se los considera necesarios. Por último, los estudiantes también demuestran indicios de aprendizaje colaborativo (otro de los pilares del modelo), por ejemplo, al compartir materiales y/o resúmenes con sus compañeros.

Por otro lado, los estudiantes expresaron una marcada preferencia por el trabajo individual y bajo la guía minuciosa de la docente, lo cual no pareciera concordar de forma plena con las características de autonomía y colaboración mencionadas anteriormente. Para comprender esta aparente contradicción, se debe contemplar que las trayectorias educativas de estos estudiantes se han desarrollado, desde una concepción general, en un modelo de formación universitaria que suele favorecer prácticas y procedimientos mayormente individualistas, donde la educación frecuentemente se reduce a un proceso que se desarrolla enteramente entre docente y alumno (Temporetti, 2006). Por este motivo, la preferencia por la práctica individual y con la presencia del docente podría responder al hecho de que esta dinámica les resulta familiar y, en algunos casos, más manejable y cómoda. Sumado a esto, los alumnos no desempeñan de forma espontánea las tareas que supone el trabajo en equipo. Por esto, uno de los aspectos que deben tenerse en cuenta en esta propuesta es que las actividades deben ser diseñadas criteriosamente, seleccionando qué contenidos son más apropiados para ser trabajados en forma colaborativa, promoviendo algunas instancias más estructuradas y otras más libres de interacción, proponiendo herramientas tecnológicas de apoyo que faciliten la colaboración, e inicialmente guiando la actividad para que los alumnos no se sientan confundidos o abrumados (Litwin, 2012).

Por último, en relación a la percepción de la falta de tiempo y constancia como un obstáculo, debe destacarse que es un factor a tener especialmente en cuenta, ya que es una de las complicaciones que más habitualmente se informa en los estudios que existe sobre el Aula Invertida. Por esto, se apuntará al desarrollo de habilidades de autodisciplina y autorregulación, y en el incentivo del compromiso.

2.2.2. Encuesta a docentes: Resultados y análisis

La encuesta a las docentes de la cátedra tuvo como objetivo central conocer qué dinámicas de la virtualidad les habían resultado favorables y qué aspectos habían representado una desventaja, así como también sus percepciones acerca de las prácticas preferidas de los estudiantes durante y fuera de las clases. Para el análisis de las preguntas abiertas se siguió la técnica de análisis de contenido, estrategia que resulta apropiada para el estudio de las percepciones y experiencias de los encuestados (Mayring, 2014). El propósito del análisis de los resultados (ver Apéndice B) es completar el diagnóstico inicial para que la reprogramación supere las debilidades que se hayan detectado, y potencie las fortalezas.

Se observó que, si bien las docentes tuvieron opiniones divididas en algunos casos, en líneas generales sus percepciones fueron coincidentes. En relación a su conformidad con la modalidad virtual, esta se relacionó principalmente con los beneficios tecnológicos, por un lado, y la mayor disponibilidad de tiempo que supone para los estudiantes, por el otro. Este último factor se menciona repetidas veces como explicativo de un mayor compromiso. Otros comentarios favorables se relacionaron con la posibilidad de realizar un seguimiento más personalizado de los estudiantes, y con la ventaja que había resultado el mayor número de instancias de evaluación, lo cual les había permitido a los alumnos ajustar mejor sus procesos de aprendizaje. En tanto, las percepciones hacia los obstáculos se centraron más frecuentemente en el menor nivel de interacción entre estudiantes y docentes, en la dificultad que surgía en las clases por videollamadas al no poder constatar que los alumnos realmente estuvieran involucrados en las mismas, y en que el instrumento de evaluación, al propiciar el uso de estrategias no permitidas en la presencialidad, no resultaba del todo confiable.

Estos resultados parecieran apoyar la aplicación del Aula Invertida, al tiempo que sugieren aspectos que deben considerarse para no causar situaciones adversas. Por un lado, el modelo Aula Invertida potenciaría los aspectos positivos y disminuiría los aspectos negativos que se vivenciaron, dado que propicia la utilización de herramientas

tecnológicas cada vez más sofisticadas que ofrecen un seguimiento mucho más cercano del estudiante -aun cuando éste trabaja de forma autónoma-, al tiempo que favorecen diferentes tipos de evaluación (mayormente en proceso) y un brindado de *feedback* más frecuente y personalizado. Además, la modalidad *blended* en la que se basa el modelo supone instancias de encuentros presenciales que favorecerían una mayor interacción y trabajo grupal, permitirían una calidad diferente del seguimiento de los estudiantes, y reforzarían la confiabilidad de la evaluación.

Por otro lado, el análisis evidencia la necesidad de implementar el modelo Aula Invertida de forma gradual y con temas específicos -es decir, no hacerlo con la totalidad de la materia. Esto se condice con la apreciación de Jiménez Muñoz (2013), quien no considera propicio que el modelo se haga extensivo a la totalidad de materias de un programa o carrera, dado que el tiempo de dedicación crecería exponencialmente, con el riesgo de ser inasumible –no solo por parte del estudiante, sino también por parte del docente, quien debe estar dispuesto a dedicar una mayor cantidad de tiempo a la preparación de los materiales y las actividades. En este sentido, las apreciaciones de las docentes con respecto a los procedimientos que habían causado mayor motivación a los estudiantes coincidieron en gran medida con los expresados por los estudiantes y refuerzan la percepción de que, para implementar un cambio hacia una metodología que requiere más centralidad del estudiante, se debe ser cuidadoso en el diseño de las propuestas y se debe trabajar en el desarrollo y el refuerzo de la autonomía y la colaboración.

2.3. Justificación de su pertinencia como proyecto de formación en entornos virtuales

La integración de las TIC en la educación es parte de una visión global del aprendizaje, la cual entiende que los procesos de construcción del conocimiento se amplían y trascienden el aula. Como expresa Coll (2005), citando a la Asociación Internacional de Lectura (IRA, 2001),

Para ser plenamente alfabetos en el mundo de hoy, los estudiantes deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones [*literacies*] de las TIC. Los educadores alfabetizadores [*literacy educators*], por lo tanto, tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías en el currículo de alfabetización

[*literacy curriculum*] con la finalidad de preparar a los estudiantes para el alfabetismo futuro que merecen. (p. 7)

El autor agrega que el concepto de alfabetización digital amplía el término tradicional de "alfabetización", dando lugar al desarrollo de capacidades relacionadas a la adquisición de conocimientos y competencias necesarias para utilizar las TIC.

En el marco de este proyecto, las TIC aportan numerosas posibilidades para trabajar con una gran cantidad de herramientas que facilitan no solo el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés, sino además (siguiendo los fundamentos teóricos de la modalidad *blended* y del enfoque Aula Invertida) para la co-construcción del conocimiento y la autonomía del estudiante. Por un lado, hemos visto que el enfoque Aula Invertida se basa en postulados de corte constructivista, tanto de orientación cognitiva (que proponen que el sujeto construye su conocimiento a partir de la interacción con su propia experiencia) como socio-cultural (para los cuales es además necesaria la interacción con otras personas que actúan de mediadores), principios que son favorecidos por la modalidad *blended*. El espacio virtual aporta elementos que favorecen la autonomía de los estudiantes, dado que requiere que se hagan responsables de un proceso centrado en ellos mismos más que en las acciones del docente (por ejemplo, decidiendo cuándo es el mejor momento para revisar el material previo a la clase virtual, cuántas veces consultarlo, e incluso eligiendo qué rutas de información seguir ante, por ejemplo, un hipertexto). A la vez, las TIC promueven la construcción colaborativa del aprendizaje ya que facilitan el intercambio de información y conocimientos entre los alumnos, y entre alumnos y docente (Area Moreira, 2009), por lo que -siguiendo los conceptos vygotskianos- se cuenta con el rol decisivo de los mediadores.

La pertinencia del entorno virtual también está dada por el hecho de que las formas de trabajo en sociedad actual requieren cada vez más de sujetos formados en el uso de diferentes herramientas tecnológicas. Por ejemplo, en el caso de los docentes, es evidente que estas nuevas formas han impuesto una necesidad inevitable de actualización de conocimientos, reflexión en las prácticas, y trabajo en equipo, lo cual supone nuevas posibilidades de desarrollo y formación profesional.

Otras ventajas del entorno virtual en este proyecto son las posibilidades de uso de herramientas diversas para la evaluación en proceso y la autoevaluación, el acceso a recursos tales como diccionarios y bancos de artículos científicos de las ciencias sociales en una cantidad y variedad superiores a las que suelen ser posibles en la clase presencial,

una distribución de tiempo más flexible y, por ende, más adaptada a las características de los estudiantes -en su mayoría trabajadores, y muchos de ellos con familias- y un mayor seguimiento individual del docente a sus estudiantes.

Sobre todo, el trabajo realizado en la modalidad virtual permite al docente acercarse a comprender con más profundidad los procesos de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, observando como navegan los estudiantes los recursos disponibles, qué dificultades son comunes en la resolución, los tiempos que les toma realizar intervenciones en los foros, la calidad de las mismas, entre otras) para planificar mejor las clases presenciales en base a las necesidades detectadas. Asimismo, la presencialidad aporta elementos que complementan la virtualidad, dado que el vínculo pedagógico se hace más cercano, los estudiantes se involucran en tiempo real con sus pares, y se refuerzan las emociones positivas que tienen que ver con la presencia de un otro con el que coinciden físicamente en un mismo lugar. Además, el encuentro presencial propone instancias adicionales de trabajo colaborativo, de mediación, y de co-evaluación.

3. Propuesta didáctica

La presente propuesta sigue los lineamientos establecidos por el marco normativo y regulatorio para trayectos formativos en educación superior universitaria que incorporan la modalidad a distancia total o parcialmente (Resolución ministerial N°2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes).

La programación de la enseñanza incluye una serie de prácticas que responden a intenciones pedagógicas establecidas en el curriculum prescripto y a diversas políticas institucionales (Cols, 2004). En este marco, la planificación responde a un requisito administrativo y organizativo cuyo objetivo es la materialización de un proyecto educativo y la regulación de las prácticas de enseñanza y evaluación que le otorgan sentido. Sin embargo, existe otro sentido de la programación asociado al proceso y las decisiones que lleva a cabo el docente en el desarrollo de su tarea, ante lo cual debe comprenderse que la planificación es una anticipación del proceso que puede preverse solo parcialmente, en tanto la práctica siempre presenta espacios de indeterminación imposibles de anticipar (Schön, 1992, como se citó en Cols, 2004).

Por lo antedicho, la presente programación seguirá un enfoque procesual o práctico, el cual propone la deliberación como principal estrategia para la planificación, y por consiguiente está mediado por aspectos subjetivos e intra subjetivos que se ponen

en juego cuando existe un grupo de docentes que deben tomar decisiones. Al respecto, Stenhouse (1991) propone que el curriculum debe concebirse como un marco para la acción más que como un plan estructurado, ya que la verdadera innovación parte “del grupo de profesores de un centro, como unidad básica que discute, modela y lleva a cabo el curriculum” (Gimeno Sacristán, 1984, p.13). Por esto, a continuación, se presenta una **hipótesis de trabajo** que incluye principios y criterios de acción didáctica basados los pilares del modelo Aula Invertida y en las características específicas de la enseñanza de lecto comprensión en la UBA-FSOC. Esta hipótesis de trabajo pretende constituirse como una guía para que las docentes de la cátedra, trabajando como unidad de equipo y en cooperación, efectúen los ajustes que crean pertinentes a lo largo del proceso.

Esta reprogramación didáctica adopta una perspectiva ecléctica inspirada en dos modelos de diseño instruccional para programas educativos a distancia:

- (1) El modelo instruccional *Blended-Flipped* (Caro Torres et al., 2021), el cual se orienta al aprendizaje de inglés como LE en un aula invertida por parte de estudiantes universitarios, y se nutre del modelo ADDIE (el que comprende las etapas de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, y Evaluación).
- (2) El modelo de Gil Rivera (2004), el cual, a su vez, se nutre de los aportes de otros modelos de diseño instruccional.

Además, para el planteamiento de las diferentes etapas del programa (Diagnóstico, Diseño, Desarrollo, Implementación, y Evaluación) se atenderá a las orientaciones brindadas por García Aretio (2018; 2020) y Tourón et al. (2014), para la transición exitosa hacia un modelo mixto, las que incluyen la redefinición del aprendizaje, de la enseñanza, de los roles docente y alumno, y de los materiales didácticos.

3.1. Diagnóstico

Se resumen las características de los estudiantes destinatarios de la propuesta y sus necesidades educativas, las cuales fueron identificadas en la sección 2.1; se incluyen, además, las consideraciones didácticas sobre el modelo de instrucción, la identificación de recursos humanos y tecnológicos, y el objetivo general de la reprogramación didáctica, todo lo cual comenzará a definir la direccionalidad de la propuesta educativa.

a) Identificación de necesidades educativas

Algunos estudiantes muestran una baja motivación, resultando esto en inasistencias o asistencia intermitente, y en el consiguiente bajo nivel de competencia lectora en la LE.

Además, ante la presión de tiempo, los estudiantes optan por cursar las materias específicas de sus carreras, posponiendo los idiomas. Por este motivo, el modelo Aula Invertida surgió como una alternativa beneficiosa, dado que permite un ambiente más flexible y motivador, y una mayor personalización del aprendizaje.

b) Características de los estudiantes

Luego de haber cursado los niveles 1 y 2 de inglés de forma virtual, los estudiantes demuestran poseer competencias tecnológicas suficientes para el aprendizaje online, y ciertas aptitudes de trabajo autónomo y de auto regulación del aprendizaje. No obstante, también se detectaron obstáculos que han surgido en la virtualidad, como ser la mayor demanda de tiempo de estudio, la escasa interacción entre estudiantes, y la preferencia de algunos estudiantes por un trabajo más guiado e individual que autónomo, y colaborativo.

c) Consideraciones didácticas generales sobre el modelo de instrucción

A partir de lo expuesto, surge que la instrucción debe diseñarse para plantear dinámicas y procesos que ayuden a mantener los aspectos positivos y contrarrestar los aspectos negativos del trabajo virtual. Para la etapa de la virtualidad, se trabajará en el diseño de actividades que propongan un mayor nivel de autonomía y que fomenten la colaboración entre pares. Para la presencialidad, se ofrecerán dinámicas que fomenten una mayor interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, e instrumentos de evaluación fiables. Por esto, la autonomía que requiere el modelo será planteada de forma gradual, para reducir posibles resistencias de los estudiantes y favorecer su adaptación a la nueva propuesta (Hao y Lee, 2016, en Caro Torres et al., 2021).

d) Identificación de recursos humanos

La mayoría de los modelos de diseño instruccional para programas educativos a distancia establecen la participación de un equipo multidisciplinario, generalmente compuesto de todos o algunos de los siguientes: un coordinador, un experto en contenidos, un diseñador instruccional, un elaborador de materiales didácticos, un experto en medios, un diseñador gráfico, un diseñador web, un ingeniero en informática y un docente tutor. Sin embargo, como indica García Aretio (CanalUNED, 2014), en muchas propuestas a menor escala (como es el caso de la presente, la cual se destina solo a una cátedra) las responsabilidades relacionadas con cada rol recaen en menor cantidad de personas, en incluso en una sola. Para esta propuesta, se detalla y justifica cómo serán divididas estas funciones:

- La profesora titular de la cátedra, con la colaboración de la autora de este trabajo, asumirá la **coordinación de la propuesta**, que incluye la organización, seguimiento

y supervisión de las tareas de las docentes que formarán parte del proyecto, los avances realizados y el cumplimiento de los plazos acordados.

- Las diez docentes de la cátedra cumplirán parte de las funciones que le corresponden a los **expertos en contenidos** y a los **docentes y tutores** que incluyen la creación de glosarios, el diseño de actividades y evaluaciones, el dictado de clases, el apoyo y seguimiento a los estudiantes (en el uso de la plataforma, en la modalidad de aula invertida, y en el proceso de aprendizaje en general), la gestión de la comunicación en foros y mensajería interna, y la evaluación de los aprendizajes. Ha de destacarse que este proyecto no plantea la modificación de los contenidos conceptuales del nivel, sino que los mismos se organizarán para adaptarlos a un ambiente híbrido, y se crearán nuevas actividades, tareas y evaluaciones de apoyo.
- La autora de este trabajo, en tanto futura especialista en docencia en entornos virtuales y docente de la cátedra, estará a cargo de las tareas de **diseño instruccional**, las cuales incluyen seleccionar, evaluar y utilizar recursos tecno-pedagógicos adecuados y pertinentes para las actividades propuestas (considerando no solo aspectos pedagógico-didácticos sino también aspectos de diseño y de usabilidad web); asesorar a las docentes en la creación y/o adaptación de material multimedia, validando el producto final; orientar a las docentes en el tratamiento didáctico de los materiales y en la creación de instancias pedagógicas y situaciones de aprendizaje en consonancia con el modelo de aula invertida; acompañar a la directora del proyecto en la evaluación de las acciones docentes y de tutorías, y realizar la evaluación de cada etapa de la propuesta en conjunto con el resto de agentes involucrados en la misma.
- El equipo de profesionales que componen la Subsecretaría de Sistemas de la FSOC-UBA (dependiente de la Secretaría de Gestión Institucional) y la Coordinación del Campus Virtual cumplirán las tareas relacionadas a los **expertos en tecnologías**, que incluirán la apertura de aulas virtuales, la observación del correcto funcionamiento de las herramientas tecnológicas, el apoyo técnico a estudiantes y docentes, el asesoramiento en cuestiones relacionadas a la planificación, armado, y desarrollo de contenido para las aulas virtuales, y la gestión de altas y bajas de usuarios.

e) Identificación de recursos tecnológicos

La fase del trabajo domiciliario virtual se desarrollará en la plataforma tecnológica Moodle, que es la plataforma institucional de la FSOC-UBA. Las ventajas de desarrollar el proyecto en una plataforma institucionalizada son múltiples; entre ellas, podemos

mencionar que, al contar con un servidor local dedicado, están garantizadas la accesibilidad, la capacidad de almacenamiento, la correcta administración y gestión de la plataforma, y el servicio técnico, lo que facilita el desarrollo del proyecto. En cuanto a la plataforma Moodle, las ventajas más importantes a enumerar en relación al proyecto son que permite al docente la generación de contenidos de gran diversidad de manera básica o avanzada, la incorporación de recursos y/o herramientas didácticas externas, la comunicación e interacción profesor-alumno y alumno-alumno, el establecimiento de plazos de entrega de tareas y/o actividades, el seguimiento de los estudiantes a través de la obtención de registros de realización de actividades y de interacción con otros recursos, la implementación de evaluación formativa y sumativa, la cómoda entrega de *feedback*.

f) Objetivo general

EL objetivo general de la propuesta es implementar la reprogramación didáctica de la materia Inglés Nivel 3 de la FSOC-UBA a partir de la adaptación los principios del modelo Aula Invertida, siguiendo la modalidad educativa mixta (combinación de instrucción presencial y virtual), para propiciar la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto comprensión de textos académicos en inglés.

3.2. Diseño

Esta fase abarca el diseño del proceso de instrucción, el cual responderá a las necesidades que han sido identificadas en la fase anterior y a la dinámica propuesta por el modelo Aula Invertida. Específicamente, esta etapa comprende la definición de los contenidos, los propósitos instruccionales, los criterios pedagógicos, metodológicos y didácticos orientadores de la tarea docente, la estructura del curso, y la secuencia de aprendizaje.

a) Contenidos: Se seguirán los mismos contenidos del programa presencial de la materia, los cuales se presentan en *Inglés 3, Manual de lectura de textos de Ciencias Sociales* (Pampillo y Lauría, 2017) organizados en guías de lectura. Cada guía (equiparable a una unidad significativa de aprendizaje) se estructura en torno a un texto relacionado con una disciplina del campo de las Ciencias Sociales, a partir del cual se organizan los contenidos y actividades, divididos en tres momentos: prelectura, lectura, y post lectura. En esta propuesta, se organizará cada guía de lectura en un módulo que se desarrollará en una semana de trabajo, con una clase virtual y una clase presencial (ver sección 3.4).

b) Propósitos instruccionales: Se presentan los propósitos del empleo de la metodología Aula Invertida para el aprendizaje de contenidos de la materia Inglés 3, con la apoyatura de los objetivos originales presentados en el programa de la materia:

- Flexibilizar los tiempos de adquisición y práctica de conceptos y habilidades a través de la implementación del aprendizaje combinado, para fomentar el aprendizaje autónomo y la construcción colaborativa de conocimiento.
- Optimizar el tiempo de la clase presencial para aumentar los tiempos de práctica y retroalimentación de los pares y de la docente, y así facilitar un desarrollo más eficaz de conocimientos conceptuales y procedimentales.
- Fomentar, con el soporte de medios digitales, el incremento y perfeccionamiento de estrategias cognitivas para abordar textos académicos a nivel global y local.
- Diseñar actividades que posibiliten el aumento de la concientización metacognitiva y la autorregulación del proceso de lectura en sus distintas etapas; en particular, partiendo de la práctica guiada de diferentes estrategias de lecto-comprensión.
- Brindar oportunidades de consolidación de conocimientos adquiridos en niveles anteriores, y de incorporación de nuevos conocimientos, que permitan identificar y analizar los rasgos distintivos del artículo de investigación (AI).
- Favorecer la profundización de conocimientos léxico-gramaticales implícitos de la lengua inglesa y el logro de un nivel relativo de conocimiento explícito, para su uso en la decodificación de los textos abordados.
- Ofrecer materiales que guíen a la adquisición de habilidades de elaboración de mapas conceptuales.
- Proveer instancias de perfeccionamiento de técnicas y estrategias para extraer la idea principal de un texto y lograr tanto su expresión escrita en español de forma apropiada, como su representación en un mapa conceptual.
- Promover, a través de las intervenciones y devoluciones de las docentes, la tolerancia a la ambigüedad del sentido, el aumento de la confianza y la toma criteriosa de riesgo en la construcción de sentido.

c) Criterios pedagógicos, metodológicos y didácticos orientadores: Se presentan los procedimientos pedagógicos, metodológicos, didácticos y organizativos que orientarán la tarea docente y que servirán de guía para el diseño de la secuencia de aprendizaje. Los mismos se disponen según los pilares sobre los que se sustenta el modelo Aula Invertida.

- **Ambiente flexible**

Acuerdos: La flexibilidad de tiempos para la consulta de materiales y realización de actividades previas a la clase presencial podría significar que el docente, en su labor de realizar el seguimiento de los estudiantes, tenga una sobrecarga que eventualmente se torne inmanejable. Para prevenirlo, se acordará con los estudiantes una variedad de días y horarios fijos de consultas.

Multimodalidad: Se apuntará -cuando sea posible- al diseño materiales didácticos multimodales que contemplen los diferentes estilos de aprendizaje.

Feedback y feedforward: Durante la etapa de trabajo domiciliario se diseñarán breves autoevaluaciones online que posibilitarán el *feedback* (retroalimentación) y el *feedforward* (retroalimentación prospectiva). El *feedback* en esta etapa será automático e inmediato (posible gracias a las herramientas que facilita el entorno Moodle) para reducir la ansiedad del estudiante y mantener su atención y motivación con el proceso, y para mermar la carga de corrección al docente. En cuanto al *feedforward* (posible gracias al registro de participación que el entorno permite obtener) será otorgado por el docente de forma grupal para que los estudiantes cuenten con información que les permita ajustar y mejorar su aprendizaje (Prieto Martín, 2017) de forma anticipada al encuentro presencial posterior. En tanto, el *feedforward* servirá también de insumo central al docente para, en base a obstáculos detectados, realizar los ajustes pertinentes para la clase presencial (Moreno Navarro et al., 2014).

- **Cultura de aprendizaje**

Aula Parcialmente Invertida: Si bien se implementará la cultura de aprendizaje que otorga un rol central al alumno y su participación activa, se seguirá la sugerencia de Prieto Martín (2020) quien sostiene que, a diferencia de niveles inferiores, en la educación superior puede necesitarse que el tiempo de la clase presencial sea destinado no solo a realizar actividades prácticas, sino también a desarrollar explicaciones que fueron iniciadas en la sesión domiciliaria. Estas explicaciones surgirán según el docente lo crea necesario a partir tanto de la información obtenida de la autoevaluación en la etapa previa, como del contenido específico a ser enseñado (el cual puede requerir de una mayor guía de su parte). Así, se intercalarán “las fases de actividad de los alumnos con miniexplicaciones, discusiones guiadas por el profesor y el aporte de *feedback* colectivo” (Prieto Martín, 2020, p.68). Del mismo modo, si bien se pretende seguir la modalidad propuesta de trabajo virtual en una primera etapa y trabajo

presencial en la siguiente, se contemplará la potencial necesidad de variar estas formas, por cuanto el modelo propuesto sigue la noción de ‘Aula Parcialmente Invertida’ (Qayoom y Saleem, 2017).

- **Contenido intencional**

Foco en estrategias lectoras durante la fase domiciliaria: Aunque el grupo al que se destina el proyecto está habituado al uso de estrategias de lecto comprensión al leer textos académicos en LE (aproximadamente entre un 80% y un 90% de los estudiantes en Nivel 3 han cursado los dos niveles previos con la misma cátedra), se ha observado que no siempre existe una conciencia de dichos procedimientos como estrategias para obtener significado del texto. Dado el enfoque de la materia, se guiará el trabajo de la etapa domiciliaria virtual -previa a la clase presencial- hacia el refuerzo del conocimiento de estrategias lectoras, la concientización sobre su uso, utilidad y efectividad, y el desarrollo del control las mismas. La decisión de fomentar un aspecto metacognitivo se fundamenta en dos premisas:

1. Los lectores más hábiles no solo entienden qué estrategias utilizar mientras leen, sino que también tienden a regular mejor el uso de las mismas; la metacognición permite comprender y ajustar los propios procesos de lectura para planificarlos mejor a futuro (Anderson, 2003);
2. Numerosos estudios sugieren que la instrucción explícita y directa de estrategias mejora la habilidad lectora en la lengua extranjera, especialmente en estudiantes adultos en entornos académicos (Song, 1998).

No obstante, dado que los estudiantes con conocimientos limitados de la LE puedan verse compelidos a hacer un mal uso de estrategias de lectura -especialmente en entornos virtuales- que pueden acabar por distorsionar su comprensión incluso desde la etapa de prelectura (Bernhardt, 1991), la intervención pedagógica del docente en esta etapa es clave para encauzarlos en el sentido del texto. Por este motivo, el material ofrecido a los estudiantes para el trabajo autónomo domiciliario será intervenido criteriosamente para que resulte en un andamiaje adecuado. Esto incluirá videos tutoriales con el modelado de la conducta lectora aplicando las estrategias objetivo, y la discusión en el aula sobre cómo las utilizan los alumnos.

- **Educadores profesionales**

Taller para docentes: Si bien la mayoría de las docentes de la cátedra cuentan con amplia experiencia en la enseñanza virtual y el desarrollo de materiales didácticos

digitales, la enseñanza en un entorno bimodal aplicando la metodología Aula Invertida resulta novedosa. Por este motivo, en esta etapa se realizará una capacitación sobre la metodología con el fin que las docentes enriquezcan las habilidades necesarias para implementarla. La capacitación se brindará utilizando la metodología Aula Invertida para que vivencien la misma desde su propia experiencia, y constará de cinco encuentros virtuales, los cuales serán obligatorios y realizados en el marco de las horas de capacitación que las docentes deben cumplimentar como parte del régimen de dedicación universitaria. El taller será organizado y guiado por la autora de este trabajo. La programación de la capacitación se detalla en el Apéndice C.

d) Estructura del curso

La propuesta original para la materia contempla el desarrollo del curso en forma cuatrimestral (14 semanas), con clases semanales presenciales de 4 horas de duración. La propuesta presente se implementará en el primer cuatrimestre del año 2023 con las siguientes características:

- Duración: 14 semanas
- Clases:
 - Dos sesiones semanales de 2 horas de duración cada una: una sesión de trabajo virtual domiciliario, y una sesión de trabajo presencial.
 - Una sesión de 1 hora de trabajo virtual asincrónico previo al comienzo del cuatrimestre, en la cual se establece el contacto con los estudiantes, brindándoles el programa de la materia y el plan de clases, y presentándoles la metodología Aula Invertida.

Dentro de las 14 semanas, se contemplan:

- Dos semanas para la práctica y el desarrollo de las instancias de evaluación parcial (evaluación parcial 1 y evaluación parcial 2);
- Una semana para la devolución de notas y cierre del curso.

e) Secuencia de aprendizaje

Se presenta la secuencia de las unidades didácticas semanales. Para su diseño, se tomó en cuenta las etapas en que se estructura la secuencia original (prelectura, lectura y post lectura), y se procedió a la confección de un guion de la nueva secuencia adaptada a la metodología Aula Invertida. Para esto, además, se enmarcó la secuencia en el modelo instruccional de Robert Gagné, el cual toma principios del cognitivismo al contemplar las condiciones internas del aprendiz necesarias para la adquisición, y principios del

constructivismo al considerar las condiciones externas o del contexto que se materializan en acciones concretas que posibilitan el aprendizaje (Guerrero y Flores, 2009). Los nueve eventos de la instrucción basados en las fases del aprendizaje se describen debajo:

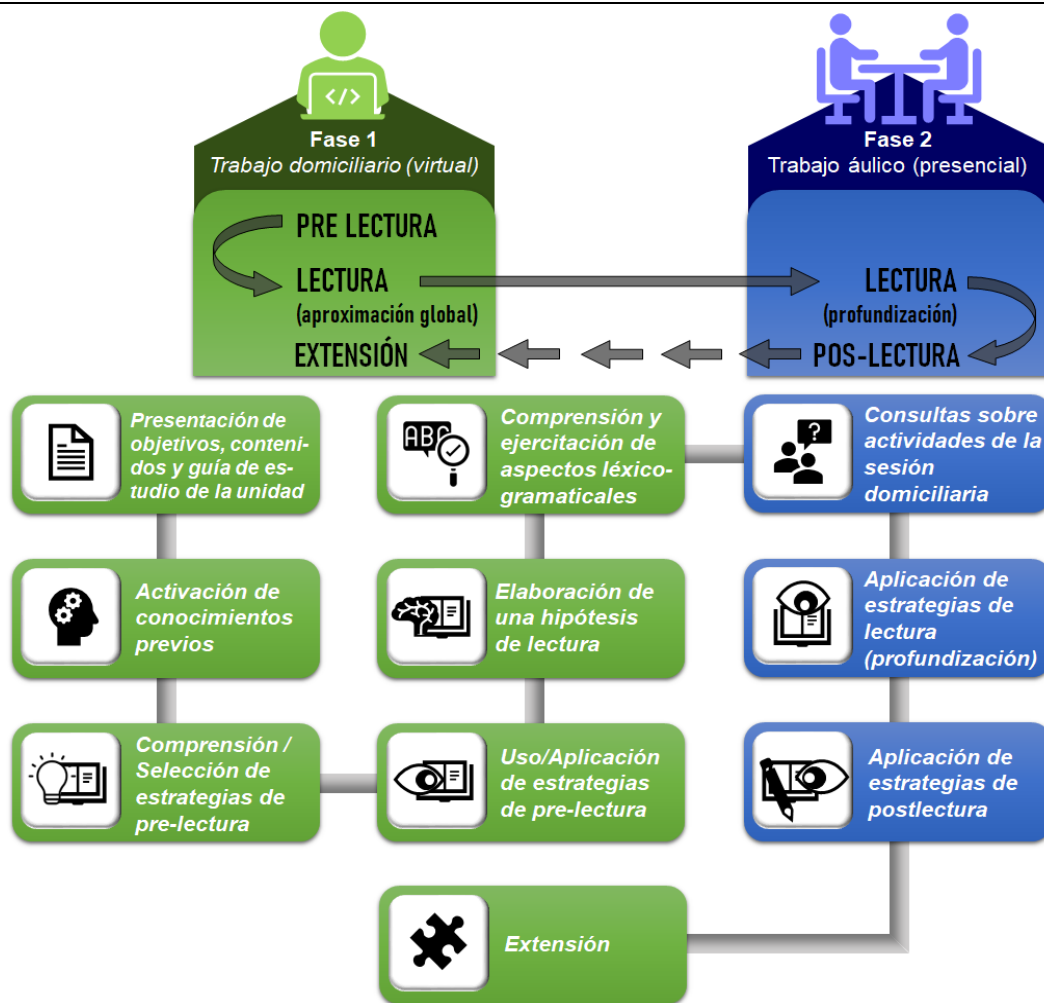
- 1) *Captar la atención* (se prepara a estudiantes antes que se produzca el aprendizaje)
- 2) *Informar el objetivo* (se los involucra con el camino a seguir y el fin a alcanzar)
- 3) *Activar los aprendizajes previos* (se relaciona el conocimiento anterior con el nuevo para promover el aprendizaje significativo)
- 4) *Presentar el material* (se provee el contenido a abordar en la lección)
- 5) *Guiar el aprendizaje* (se brinda el andamiaje, herramientas e instrucciones para abordar el contenido, y los plazos de ejecución)
- 6) *Provocar la actuación* (se brindan oportunidades de aplicación de conocimientos y habilidades aprendidos/as antes de ser evaluados/as formalmente)
- 7) *Proveer retroalimentación* (se brindan instrucciones, correcciones o aclaraciones para facilitar el dominio del contenido o las habilidades)
- 8) *Evaluar la actuación* (se evalúa de acuerdo al ámbito de aprendizaje y al tipo de contenido -teórico/contenido conceptual o hechos/contenido procedimental)
- 9) *Mejorar la retención y la transferencia* (se ofrece la oportunidad de aplicar los conocimientos o habilidades a situaciones nuevas)

Por otra parte, debe aclararse que la participación activa y autónoma del estudiante que requiere la sesión domiciliaria (Fase 1) irá aumentando en complejidad con el correr de las clases. Es decir, en las primeras semanas se trabajará en la autonomía de manera progresiva, para que los estudiantes se adapten al ritmo de la metodología. Si bien la cantidad de trabajo no será variable, se contemplará que algunos contenidos puedan necesitar retomarse en la clase presencial por no haber sido cubiertos en su totalidad por los estudiantes en la sesión domiciliaria. No obstante, cabe destacar que, como con cualquier otra metodología, el que los estudiantes encuentren sus propias estrategias de adaptación a la misma y respondan con responsabilidad forma parte de la evaluación.

La secuencia de aprendizaje para Nivel 3 con la metodología Aula Invertida teniendo en cuenta las etapas de lectura y las actividades implicadas en ellas se ilustra en la **Figura 2** (elaboración propia), y la relación de éstas con los eventos instruccionales de Gagné se ilustra en la **Figura 3** (adaptado de Caro Torres et al., 2021). Mientras tanto, el detalle de cada actividad se presenta en la **Tabla 2** (elaboración propia).

Figura 2

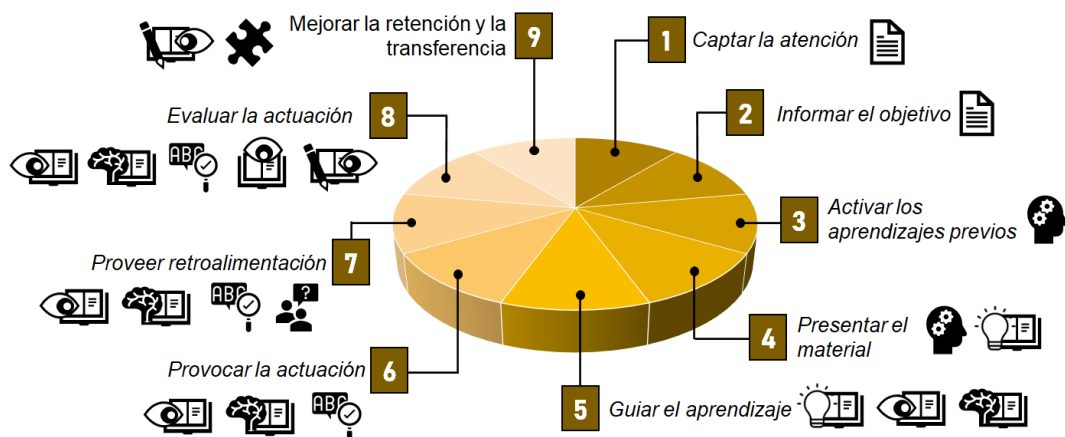
Aula invertida en la secuencia de la unidad didáctica en Nivel 3



Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Eventos instruccionales de Gagné en la secuencia de la unidad didáctica en Nivel 3



Fuente: Adaptado de Caro Torres et al., 2021

Tabla 2

Detalle de aula invertida en la secuencia de la unidad didáctica en Nivel 3

Fase	1
Modalidad	Trabajo domiciliario (individual y colaboración en foros)
Entorno	Aula virtual del Campus Virtual Universitario (entorno Moodle)
Etapas de lectura	• Prelectura • Lectura (aproximación global)
Materiales didácticos (entorno Moodle)	Actividades a desarrollarse con los materiales didácticos
▪ Guía de estudio - Recurso 'Página' ▪ Texto de la unidad. - Recurso 'Página' ▪ Actividades de opción múltiple, Verdadero/Falso, etc. (actividad 'Cuestionario') ▪ Debates y opiniones (actividad 'Foro')	 Presentación de los objetivos de la unidad, del contenido a abordar, y de la guía de estudio. Al comienzo de cada unidad, los estudiantes se familiarizan con los objetivos y contenidos, y reciben la guía que los guía en las actividades de esta etapa. A la vez, se presenta una imagen o frase relacionada al tema del texto para captar la atención de los estudiantes.  Activación de conocimientos previos. A partir del visionado del texto de la unidad, los estudiantes realizan predicciones / inferencias sobre el tipo textual (a través de actividades por medio del recurso 'Cuestionario'). Luego, comparten sus opiniones sobre el tema con sus compañeros y la docente a través de foros. La docente oficiará de moderadora.
▪ Tutoriales interactivos: - Videos elaborados por la cátedra (recursos 'Página', y 'Etiqueta' para la inserción en el aula) - Videos de apoyo extraídos de Internet (recurso 'URL') - Infografías (actividad 'Contenido Interactivo H5P') - Textos explicativos breves (recurso 'Página')	 Comprensión / Selección de estrategias de prelectura. A partir del visionado de tutoriales, y la breve ejercitación que éstos propongan (de <i>feedback</i> inmediato), se refuerza la comprensión de la utilidad, relevancia y forma de aplicación de estrategias de prelectura. A medida que avanzan las clases, esta etapa consistirá en la <i>selección</i> de las estrategias más adecuadas según las características del texto y el propósito de lectura.  Uso/Aplicación de estrategias de prelectura. Los estudiantes aplican las estrategias presentadas para el relevamiento y la comprensión de información

▪ Preguntas de comprensión (actividad ‘Cuestionario’ y ‘Contenido Interactivo H5P’) ▪ Actividades de uso/aplicación (actividad ‘Cuestionario’ y ‘Contenido Interactivo H5P’) ▪ Hipótesis de lectura (actividad ‘Foro’) ▪ Consultas (actividad ‘Foro’) ▪ Recurso ‘Glosario’	aportada por el <i>paratexto</i>. En esta etapa se contempla también una <i>primera aproximación al texto</i> para el trabajo a nivel discursivo. Los ejercicios que realicen serán de <i>feedback</i> inmediato.  Elaboración de una hipótesis de lectura. A partir de las actividades de prelectura, los estudiantes elaboran una hipótesis de lectura que comparten en un foro.  Comprensión y ejercitación de aspectos léxico-gramaticales. A partir de tutoriales explicativos sobre los aspectos lingüísticos que surgen de los patrones léxicos y gramaticales presentes en el texto de la unidad, los estudiantes realizan ejercitaciones breves (de <i>feedback</i> inmediato) para chequear su comprensión y favorecer automatizar dichos aspectos. Además, los estudiantes completarán el glosario de la unidad con VAE y VAG.
 Foro de consultas: Habrá un foro de consulta por unidad, de modo que los estudiantes puedan acudir a la docente cuando así lo necesiten (dentro de los días/horarios que fueron negociados) durante su recorrido por la sesión domiciliaria.	
Fase	2
Modalidad	Trabajo áulico (colaboración en pares y grupos)
Entorno	Aulas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA
Etapas de lectura	• Lectura (profundización) • Post lectura
Materiales didácticos	Actividades
▪ Manual del Nivel (impreso) que contiene: - Texto de la unidad - Guía de lectura (preguntas de contenido, abiertas y cerradas) ▪ Pizarrón y proyector (propiedad de la cátedra) para extensión de explicaciones. ▪ Actividades léxicas y gramaticales - Recursos: ○ Manual del Nivel	 Consultas sobre actividades de la Fase 1 (sesión domiciliaria). Se destinan los primeros 15-20 minutos de la clase a la clarificación de conceptos / aspectos que los estudiantes manifiesten no haber comprendido durante el trabajo domiciliario.  Selección/Aplicación de estrategias de lectura (profundización). Los estudiantes se organizan en pares/grupos para la profundización de la lectura. Utilizan la guía de lectura como apoyo y deciden las estrategias más relevantes a aplicar según el propósito.  Aplicación de estrategias de post lectura: - Consolidación de aspectos léxico-gramaticales. Los estudiantes resuelven, en forma conjunta, actividades de consolidación de aspectos léxico-

○ Celulares para acceso al aula virtual. ○ Conexión a Internet	gramaticales iniciadas en la sesión domiciliaria, brindándose explicaciones de apoyo entre ellos. La docente monitorea, extiende y profundiza la explicación a partir de las fortalezas y debilidades identificadas en dicha sesión. - Elaboración de la idea principal del texto. Los estudiantes escriben la idea principal del texto. Esta actividad puede realizarse de forma individual, y luego compartirse con compañeros, y de forma grupal, y luego compartirse con otros grupos. En ambos casos, se señalan aspectos positivos y aspectos a mejorar de cada idea.
 Extensión: Al finalizar el trabajo áulico, los estudiantes tienen la posibilidad de regresar al Aula Virtual y realizar ejercitación complementaria (tanto de lectocomprensión como de aspectos léxico-gramaticales), así como también enriquecer el glosario de la unidad.	

3.3. Desarrollo

Esta etapa comprende la elaboración del material instruccional que se ofrecerá a los estudiantes a partir de la secuencia didáctica presentada en la fase de diseño, con la intención de lograr el desarrollo del entorno de aprendizaje final donde se realizará el curso. Específicamente, se presentan abajo la organización del entorno (aula virtual), las características de los materiales didácticos y las consideraciones generales para su desarrollo.

a) Organización del entorno virtual

El aula virtual en la plataforma Moodle se organizará en el formato ‘Temas’, el cual estructura los recursos de aprendizaje en secciones temáticas a las que se puede dar un título, y las cuales quedan siempre accesibles para que los estudiantes vuelvan a navegarlas cuando lo necesiten. Los contenidos del aula quedarán esquematizados en las siguientes secciones:

- **Portada:** Al comienzo del aula habrá una portada, en la que se colocará una imagen identificatoria del curso, el título “Inglés 3”, el cuatrimestre de cursado de la materia, el nombre de la docente a cargo, y unas palabras de bienvenida a los estudiantes.

- Introducción a Inglés 3: Contendrá el programa de la materia, el plan de trabajo y el sistema de calificación, los cuales serán identificados y separados con un título usando el recurso ‘Etiqueta’.
- Metodología de trabajo: Se presentará la metodología ‘Aula invertida’ a través de un video grabado por las docentes y una infografía de apoyo. Además, se incorporará en esta sección un Foro de consultas específico de la metodología, para que los estudiantes transmitan cualquier duda o inquietud que podría surgirles luego de haberse familiarizado con la misma.
- Clases semanales (14 secciones): A cada sección se le asignará, como título, las fechas de inicio y finalización de cada una de las 14 semanas del curso (las que se corresponden con las unidades didácticas). Cada nueva sección se habilitará en la fecha de inicio de la semana a la que corresponde, y se ubicará al comienzo del curso, para que quede visible al momento en que se accede al aula. Las secciones contendrán los recursos y actividades para llevar a cabo la secuencia didáctica.
- Glosario: Esta sección contendrá dos actividades ‘Glosario’: una para vocabulario académico general [VAG] (vocabulario transdisciplinar que establece conexiones entre ideas y conceptos textuales, con un grado alto de abstracción) y otra para vocabulario académico específico [VAE] (términos conectados con un área de estudio particular, de alta frecuencia en textos especializados). Dado que es ampliamente reconocido que la calidad del conocimiento léxico afecta la comprensión lectora, el glosario tiene como fin facilitar el proceso de aprendizaje de estos vocablos, ya que en el caso del VAG resulta difícil de adquirir sin enseñanza explícita por su infrecuente aparición, mientras que en el caso del VAE, el mismo implica no solo recordar los términos sino además incorporar los nuevos conceptos disciplinares a los que refieren.
- Práctica extra (lectura, gramática y léxico): En esta sección se alojarán actividades de práctica extra, que complementarán la realizada en la sección presencial. Estas actividades serán de realización opcional.
- Revisión y práctica de Inglés 1 e Inglés 2: Esta sección contendrá ejercicios de revisión y práctica de los conceptos centrales de los dos niveles previos. Durante el curso de Nivel 3, la docente puede referir a ciertos estudiantes a determinados ejercicios si identifica la necesidad de revisar contenidos específicos. Caso contrario, esta sección será accedida por los estudiantes a ritmo y voluntad propios.

b) Materiales didácticos: características y consideraciones generales

Se especifican características de los recursos y herramientas con que se elaborarán los materiales didácticos:

▪ Tutoriales

Videos interactivos: Los videos serán realizados por las docentes utilizando software que permite la grabación de pantalla, audio y video. Se consideran las herramientas gratuitas Camtasia Studio y A-Powersoft, con las que las docentes ya se encuentran familiarizadas. El foco de cada video será una estrategia de lectocomprensión, la cual será luego aplicada por los estudiantes. Las docentes modelarán la técnica en cuestión con el mismo texto o un texto alternativo para demostrar los pasos a seguir. El video será editado utilizando el recurso H5P, una herramienta de creación de contenido libre y de código abierto basado en JavaScript, que se encuentra integrado en la plataforma Moodle de la FSOC-UBA. Específicamente, se utilizará el contenido ‘video interactivo’, que permite añadir ejercicios interactivos (explicaciones, imágenes, cuadros, preguntas de verdadero/falso, y preguntas de opción múltiple, entre otros). Los beneficios de la interactividad radican en el hecho que estos videos:

- (a) Evitan la pasividad que conlleva el simple visionado, dado que los estudiantes deben interactuar activamente con el video.
- (b) Permiten la personalización y adaptabilidad del proceso instruccional, ya que el video avanza en una ruta específica conforme a la resolución de las actividades por parte de los estudiantes (es decir, se puede ‘saltar’ a otra parte del video, de modo de ajustar la experiencia a necesidades específicas).

Además, se seguirán los principios denominados ‘Reglas Esenciales de Video’ de Bergmann y Sams (2012) para la creación de videos educativos, las cuales incluyen enseñar un ‘tópico’ por video, mantener el video breve (idealmente entre 4 y 8 minutos), realizarlo en lo posible entre dos docentes (uno de ellos toma el rol del instructor, y el otro el rol del alumno, realizando este último las preguntas que típicamente podrían realizar los estudiantes), y agregar llamadas en la post edición (un cuadro de texto que aparece durante un tiempo en el video y luego desaparece, y que llama la atención sobre los elementos clave).

Videos de apoyo extraídos de Internet: Se utilizarán extractos de videos de YouTube como apoyo del video interactivo diseñado y elaborado por las docentes. Estos videos también serán intervenidos con el recurso H5P para agregar interactividad. Por otra

parte, también podrán ser insertos en un Cuestionario (ver más abajo) y agregar allí ejercicios para realizar durante y después de su visionado.

Infografías: Se diseñarán infografías con la explicación de las estrategias de lectura foco, como complemento al video. Se utilizará para su creación las herramientas online gratuitas Inforgram, Canva, Genial.ly, y BeFunky (con las que la mayoría de las docentes se encuentra familiarizadas) y se las enriquecerá con el contenido ‘zonas activas de imágenes’ de H5P. Este contenido permite añadir puntos de acceso sobre una imagen, de modo que al clicar sobre los mismos se obtiene información adicional en forma de texto, audio, video, u otras imágenes. Como explica Acuña (2018), el uso de infografías es respaldado por especialistas en neurociencia, quienes resaltan que “facilitan la transmisión de la información, porque activan ambos lados del cerebro: el izquierdo responsable del razonamiento lógico y también el derecho encargado de la visualización e interpretación de imágenes” (párr. 21).

- **Texto de la unidad**

Para adaptar al entorno virtual los textos del Manual de Inglés 3 de la cátedra se utilizará el recurso ‘Página’ de Moodle, el cual ofrece un editor de texto que permite mostrar el contenido en pantalla a través de hipertexto, permitiendo además personalizar el estilo gráfico para hacer la lectura más amena (por ejemplo, cambiando el tamaño y color del texto), y manipular el código HTML para añadir estilos gráficos. Además, también puede enriquecerse el texto con imágenes, audio, video y enlaces a sitios de Internet, diccionarios bilingües, y/o a entradas de glosarios dentro del aula. Sumado a esto, es de fácil acceso por medio de celulares (ya que en general la ofimática hace uso de procesadores de texto que deben descargarse a través de aplicaciones que no todos los teléfonos inteligentes soportan), y resulta cómodo actualizar el contenido.

- **Actividades de práctica y autoevaluación:**

Se utilizará en su mayoría las herramientas provistas por la plataforma Moodle, dadas las ventajas y versatilidad descriptas en el apartado 3.1.1.

Actividad Cuestionario: Esta herramienta permite la inclusión de una gran variedad de preguntas cerradas o abiertas. Para la autoevaluación, los ajustes del cuestionario serán establecidos para que el estudiante reciba un *feedback* inmediato (diseñado previamente por las docentes, considerando una variedad de posibles respuestas de los estudiantes) y así compruebe su resolución de la actividad. El objetivo central, además de brindar la oportunidad de autoevaluación, es mantener la motivación de los

estudiantes con actividades de resolución sencilla y relevancia visible (dado que versan sobre aspectos que se trabajan en forma directa en la clase en cuestión).

Contenido Interactivo H5P: Del mismo modo que con el contenido ‘Cuestionario’, esta herramienta permite la inclusión de una gran diversidad de actividades como preguntas de opción múltiple, rellenar espacios, verdadero-falso, arrastrar y soltar texto, entre otros. Además, se destacan dos características diferentes a las del cuestionario: permite la gamificación, y el contenido generado es reusable (bien descargando la actividad como archivo y luego cargando éste en la misma u otra plataforma que soporte H5P, o bien copiando el link único que se genera para la actividad e incrustándolo en una de estas plataformas).

Recurso ‘Glosario’: Este recurso fomenta el trabajo activo y colaborativo, ya que permite que sean los estudiantes quienes realicen las entradas de palabras relacionadas al VAG y al VAE. Otras funcionalidades de esta herramienta que se incorporarán son (1) la inclusión de comentarios en las definiciones del glosario, los que quedan disponibles a través de un enlace al pie de la definición, y (2) el enlazado automático a las entradas del glosario cuando el término aparece en otras partes del aula.

▪ **Opiniones, debates, e hipótesis de lectura:**

Se hará uso de la actividad ‘Foro’, la cual presenta la posibilidad de elegir entre distintas estructuras según el propósito de la discusión. Así, para la propuesta de realizar predicciones e inferencias sobre el contenido de un texto y/o compartir opiniones y conocimientos previos sobre el tema (etapa de prelectura), la docente posteará preguntas guía para promover la participación y el involucramiento de los estudiantes en el tipo de foro ‘debate sencillo’, el cual facilita que los estudiantes se enriquezcan de las opiniones de sus compañeros mientras se mantienen enfocados en el tema. En cambio, se utilizará el tipo de foro ‘P y R’ (de preguntas y respuestas) para compartir la hipótesis de lectura. Este foro requiere que un estudiante envíe su respuesta o intervención antes de poder ver las de sus compañeros, de modo que se fomenta el pensamiento original e independiente (dado que no se verá influenciado, al momento de brindar sus respuestas, por las opiniones de sus compañeros)

▪ **Guía de estudio**

La guía de estudio adoptará la forma de hoja de ruta o guía de aprendizaje con carácter indicativo y propositivo, y brindará orientaciones y recomendaciones sobre la forma de navegar los recursos de la unidad semanal en la sesión domiciliaria. Si bien los

contenidos siguen una secuencia, se presentarán sugerencias sobre cómo hacer un mejor uso de los recursos disponibles y algunas pautas generales para el abordaje de los mismos. La guía se presentará con el recurso ‘Etiqueta’, donde el texto presentará enlaces a diferentes partes del aula según se indique en la misma.

3.4. Implementación

La etapa de implementación consta de la aplicación del modelo propuesto en dos de las tres comisiones de Inglés III de la FSOC-UBA que se ofertarán durante el primer cuatrimestre 2023 (ver Apéndice D, “Programa de Inglés III, Cátedra Pampillo” y Apéndice E, “Plan de trabajo”). Dos semanas antes del comienzo del curso se matriculará a los estudiantes y las docentes a cargo enviarán mensajes de bienvenida. En el caso de los dos grupos en que se aplicará la metodología Aula Invertida, estos recibirán además las indicaciones de cómo proceder para acceder a los materiales de la sesión domiciliaria.

El criterio para la aplicación selectiva del modelo se inspira en la metodología de diseños experimentales, donde se designa un grupo control, que no recibe la intervención, y un grupo experimental, que la recibe. Al final del curso se comparan los resultados obtenidos por ambos grupos, con la intención de que esto contribuya a detectar los efectos de la intervención en el grupo experimental. Si bien no se pretende seguir el método experimental en su forma pura (dado que, por las características y dimensión del proyecto, no es posible tener en cuenta variables independientes desconocidas u ocultas) se cree factible que este diseño puede contribuir a la posterior evaluación del proyecto.

3.5. Evaluación

Tanto la evaluación de los aprendizajes como del proyecto se basará en la premisa de que evaluar es comprender (Stenhouse, 1984, en Santos Guerra, 2005), ya que permite conocer qué es lo que ocurre en la situación educativa en la que se inserta. De este modo, la evaluación debe incidir de forma directa en las acciones educativas posteriores, promoviendo la crítica, el análisis, el debate y el replanteamiento de la actuación. Así planteada, la evaluación refiere a un proceso y no a un momento final. En particular, la aplicación de una estrategia pedagógica y metodológica innovadora como el Aula Invertida implica que la evaluación no puede basarse en una concepción tradicional, y debe pensarse a partir de su incorporación de las siguientes características:

- Como un método de mejora y perfeccionamiento, y no solo como un instrumento

para la emisión de juicios de valor.

- Con una presencia continua que trasciende momentos específicos y (en el caso de la evaluación de los aprendizajes) la generación de calificaciones.
- Con el aporte de otros agentes educativos, como los estudiantes, lo que implica también proveer una instrucción sobre cómo emitir un juicio de valor formativo, y el análisis de diferentes procesos y resultados.

De esta forma, se busca que el objeto de la evaluación no sea solo el caudal de conocimientos adquiridos, sino las funciones intelectuales inherentes al proceso, como el análisis, la opinión, la creación, y la síntesis, y aspectos actitudinales como la predisposición y los hábitos (Santos Guerra, 1996). Como propone el autor, esta valoración no siempre resulta sencilla, pero deben buscarse las formas de aproximación que permitan mejorar y enriquecer futuras ediciones del curso. No debe perderse de vista, por último, que la funcionalidad de la evaluación (además de formativa y certificativa) es también informativa: sirve para dar al estudiante información sobre su aprendizaje, y al docente sobre los resultados de sus acciones (Santos Guerra, 1996).

A continuación, se presentan especificidades de la evaluación de los aprendizajes y de la evaluación del proyecto.

3.5.1. Evaluación de los aprendizajes

En este proceso, tal como expresa Santos Guerra (2005), la evaluación debe apoyarse en evidencias de diversos tipos, recogidas a partir de diferentes medios, que permitan reconocer y valorar si el estudiante se apropió de los contenidos.

- **Evaluación en el programa original de la materia:** En el programa original, la ponderación de la evaluación es la siguiente: examen parcial 1, 50%; examen parcial 2, 15%; trabajo práctico (mapa conceptual), 25%; y participación, 10%. El examen parcial 1 consta de un artículo académico de entre 900 y 1100 palabras relacionado con una o más de las carreras de la FSOC-UBA, sobre el que los estudiantes deben responder preguntas de comprensión tanto general como específica (por ejemplo, reconocer la laguna de conocimiento que da origen al trabajo, el propósito de la investigación y/o la postura del autor, entre otros), realizar ejercicios de reconocimiento de aspectos lingüísticos que han sido trabajados durante la cursada, y elaborar la idea principal del texto. El examen parcial 2 consta de la elaboración de la idea principal de un texto de características similares a las del examen parcial 1, con

una extensión de 1000 a 1200 palabras. El trabajo práctico, en tanto, consiste en la elaboración de un mapa conceptual que refleje el contenido proposicional del texto, y contenga la postura del autor. El texto es provisto por la docente y el trabajo se realiza en grupos de entre 2 y 4 estudiantes, con la intención de fomentar el andamiaje que surge de la interacción de lectores menos expertos con lectores más expertos. Por último, la participación engloba la realización de actividades en el aula virtual, la elaboración de ideas principales, y las intervenciones durante las clases en forma de preguntas, comentarios y/u otros aportes valiosos sobre los contenidos estudiados.

- **Evaluación en la reprogramación (aplicación de la metodología Aula Invertida).**

Se mantendrán las instancias de evaluación del programa original, pero se reverá la ponderación con el fin de otorgar más peso a la participación de los estudiantes en las instancias de evaluación formativa. Además, se agregará una evaluación diagnóstica, y la evaluación formativa comprenderá instancias de autoevaluación y coevaluación para enriquecerla, lo que permitirá que la evaluación sea verdaderamente un proceso continuo de obtención de información para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reorganización queda definida de la siguiente manera:

1. **Evaluación diagnóstica:** Consistirá en una encuesta denominada “Estrategias de lecto comprensión” que los estudiantes deben responder en relación a las estrategias de abordaje y comprensión de textos académicos en LE que reconocen que aplican más frecuentemente. La encuesta será elaborada a partir del inventario de técnicas y estrategias de lectura aplicadas en la cátedra en los niveles 1 y 2, y estará informada por el inventario de estrategias de aprendizajes de idiomas ‘Rebecca Oxford’, que contempla estrategias directas (de memoria, cognitivas, y de compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales)³. Esta evaluación se realiza para conocer las condiciones, concepciones y prácticas previas de los estudiantes, dado que éstas condicionarán el proceso de enseñanza (por ejemplo, en la decisión de qué tipos de actividades ofrecer). Además, con este tipo de evaluación el docente puede advertir el nivel de conocimiento general del grupo e identificar diferentes potencialidades en los estudiantes, que servirán en el proceso de andamiaje de sus compañeros (Gil Rivera, 2004).
2. **Evaluación formativa.** La evaluación formativa valora los procesos que los

³ El inventario puede consultarse en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322010000100005.

estudiantes atraviesan en la construcción de conocimiento, y permite identificar, en las situaciones educativas y en las dinámicas planteadas, las oportunidades para mejorar el aprendizaje a través de la retroalimentación (por esto, se la suele denominar ‘evaluación *para* el aprendizaje’). En este proyecto, las evidencias para la evaluación formativa provendrán principalmente de:

- *Participación en foros de debate del aula virtual:* La participación dará cuenta de los procesos de lectura y reflexión llevados a cabo por los estudiantes a partir del trabajo con el material didáctico ofrecido durante la sesión domiciliaria.
- *Realización de ejercicios de autoevaluación:* Se incluirán en todas las unidades, y su objetivo es que los estudiantes sistematicen y consoliden los aprendizajes logrados, desarrollen habilidades metacognitivas y de auto regulación del aprendizaje (Anijovich et al., 2004), y avancen en la construcción de un pensamiento crítico y autocrítico en relación a su esfuerzo, actitud, y capacidades.
- *Participación en las clases presenciales:* Incluye la realización de actividades individuales y colaborativas, y la actitud y predisposición al trabajo y a la superación. Además, en esta categoría se incluye la *coevaluación* ya que ésta, como expresa Anijovich (2004), le permite al estudiante identificar los aspectos más relevantes del contenido aprendido al contrastar su trabajo con otros, y además propicia el aprendizaje de actitudes y valores, la cooperación, y la noción del error como un elemento necesario en la construcción del conocimiento.

Para realizar una autoevaluación y una coevaluación eficiente y provechosa, debe destacarse que “es necesario destinar un tiempo para que los estudiantes comprendan el para qué, el sentido, conozcan las diferentes estrategias que se pueden utilizar, así como los obstáculos posibles que inevitablemente encontrarán en el camino” (Anijovich, 2010, p. 142). Dada la extensión del curso, se propondrá una reflexión introductoria breve sobre la evaluación con el apoyo de una guía de preguntas o protocolo para que los estudiantes la utilicen para la evaluación, con el fin de guiarlos en la toma de decisiones. Los indicadores serán registrados por escrito por la docente al final de la clase presencial, y se consultará además el registro de participación que provee el entorno Moodle para el trabajo virtual.

3. **Evaluación sumativa.** La evaluación sumativa valora los resultados o productos finales que obtienen los estudiantes al concluir el proceso de aprendizaje, por lo que también se la denomina evaluación ‘de producto’. Por lo general, su fin es

brindar información sobre el dominio que ha conseguido el alumno en un área, para que el docente emita una calificación final basada en el grado en que se han alcanzado los objetivos de la materia. Sin embargo, si bien esta función acreditativa es la principal, la evaluación sumativa también puede contribuir a tomar decisiones pedagógicas que influyan en los procesos de aprendizaje. En este respecto, Coll y Onrubia (1999, como se citó en Díaz y Barriga, 2002) señalan algunas acciones para reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa, a saber:

- Procurar que los resultados obtenidos contribuyan a mejorar el programa educativo que se ofrecerá a futuros estudiantes, y que sirvan de insumo al docente para reflexionar sobre la implementación de la propuesta pedagógica.
- Implementarla de modo más frecuente, al final de ciclos más breves, para realizar las adaptaciones necesarias en el futuro y promover en los estudiantes la adquisición de estrategias autorreguladoras y metacognitivas que les serán de utilidad para la evaluación (por ejemplo, generar un plan estratégico de estudio, y/o anticipar las acciones evaluativas).
- Diseñarla para que, aun cuando la función central sea la acreditativa, enfaticen la profundidad y la calidad de los aprendizajes logrados.

En la reprogramación de la materia, la evaluación sumativa respetará la disposición original de desarrollarse por medio de un trabajo práctico grupal y dos exámenes parciales. También se respetará el sistema de calificación vigente, el cual contempla la evaluación por medio de los indicadores “Aprobado” (obtenido a partir de una calificación igual o superior a 40 puntos) y “Desaprobado” (obtenido si la calificación es inferior a 40 puntos)

A continuación, se resume en detalle la reprogramación de la evaluación:

	Ponderación	Instrumento	Modalidad	Tipo	Tiempo
Nota A 40%	40%	Parcial #1	Individual y presencial	Sumativa	Semana 7
Nota B 60%	20%	Trabajo Práctico	Grupal y domiciliaria	Sumativa	Semana 10
	20%	Parcial #2	Individual y presencial	Sumativa	Semana 13
	20%	Participación en foros, Resolución de actividades de autogestión, Participación en la sesión presencial	Individual y grupal, presencial y domiciliaria	Formativa	Continua

Aprobación (con examen final): Para la aprobación de la cursada el estudiante debe alcanzar la condición de alumno regular. Esto logra al obtener una calificación igual o superior a 40 puntos entre la Nota A y la Nota B, y al cumplir los siguientes requisitos:

- Aprobar un trabajo práctico grupal, o su instancia de recuperación.
- Aprobar dos exámenes parciales o sus instancias de recuperación.
- Alcanzar 10% o más en las instancias de evaluación formativa.
- Cumplir con un 75% de asistencia a las clases presenciales.

Examen Final: De iguales características que el primer examen parcial (comprensión de un texto académico científico, resolución de actividades de lectocomprensión y de aspectos lingüísticos, y elaboración de la idea principal del texto)

Promoción (sin examen final): La calificación entre la Nota A y la Nota B debe ser igual o superior a 7 (siete) puntos, y se debe cumplimentar el resto de los requisitos enumerados para la aprobación.

3.5.2. Evaluación del proyecto

La evaluación del proyecto educativo permite identificar fortalezas y debilidades, facilitando determinar si los resultados alcanzados se condicen con los objetivos del curso, y realizar mejoras en su diseño e implementación; además, se valoran las tareas llevadas a cabo por los involucrados en el proceso. Para esto, el presente proyecto aplicará el proceso que Kirkpatrick (2000) ha llamado “evaluación de las reacciones”, el cual consiste en recabar información sobre las percepciones de los involucrados en el proyecto: estudiantes, docentes, y equipo de expertos en tecnologías, con el fin de contar con diversos puntos de vista que, en solitario, podrían resultar parciales. Este tipo de evaluación formativa es indispensable en un proyecto educativo que incorpora metodologías constructivistas (Guardia y Sangrá, 2005, en Espinal Fuentes et al., 2019) ya que se orienta a la mejora permanente de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

a) Aspectos a evaluar

Los aspectos que se evaluarán se inspiran en la propuesta de Gil Rivera (2004) y en las características de la metodología Aula Invertida, y se detallan a continuación:

- *Objetivos*: La evaluación de carácter más general tendrá en cuenta en qué medida se han alcanzado los objetivos de la materia.
- *Actividades en el aula virtual*: Se evaluará la utilidad y la dinámica de los foros, y las

actividades de autogestión, teniendo además en cuenta parámetros como el diseño, la redacción, y la demanda de tiempo de resolución.

- *Materiales didácticos:* Se evaluará todo material audiovisual en relación a la cantidad, calidad (diseño gráfico, navegabilidad, contenido pedagógico, e interés suscitado por el mismo), actualización y pertinencia.
- *Medios de comunicación:* Se tendrá en cuenta si los medios para la comunicación asíncrona (foros de consulta y correo electrónico) resultaron adecuados y suficientes.
- *Evaluación de los aprendizajes:* Se indagará sobre aspectos relacionados con la cantidad y calidad de las instancias de evaluación de los aprendizajes.
- *Desempeño del docente:* Se evaluará la actuación del docente del curso en lo que respecta a: seguimiento y asesoría oportuna, celeridad en las respuestas, ayudas brindadas, y manejo de las situaciones educativas.
- *Metodología Aula Invertida:* Se evaluará la metodología propuesta a partir de los indicadores expuestos arriba, y los siguientes: organización de las situaciones de aprendizaje, claridad de las guías de estudio, tiempos demandados por la sesión domiciliaria, dinámicas de la sesión domiciliaria y de la sesión virtual, participación e implicación de los estudiantes

b) Instrumentos

El acopio de información se realizará con una combinación de las siguientes herramientas:

- Encuestas implementadas en línea utilizando el software Google Forms, las cuales contendrán preguntas abiertas y cerradas sobre los aspectos listados anteriormente. Éstas serán administradas a los tres actores evaluadores.
- Informes de etapa, realizados al finalizar cada una de las fases del programa por el equipo a cargo de los procesos que involucra cada una. Este informe sintético contendrá observaciones sobre los aciertos y los obstáculos que se han presentado en la misma, así como también sugerencias generales para mejorar los procedimientos y los productos.
- Evidencias del rendimiento de los estudiantes, las cuales provendrán de los informes arrojados por el libro de calificaciones de la plataforma Moodle y de la observación de las docentes en la clase presencial.
- Comparación con evidencias de los resultados de aprendizaje de la comisión en que no se ha implementado la metodología Aula Invertida.

Una vez terminado el curso, se elaborará un informe final en base a los resultados obtenidos de cada instrumento, con el fin de realizar un plan de mejoras para próximas ediciones del curso.

4. Reflexión final

Las nuevas formas de enseñar y aprender con la mediación de las TIC son una realidad evidente que se han manifestado hace varios años, y que no cesan de avanzar – especialmente después de las experiencias llevadas a cabo con un sistema educativo que tuvo que adaptarse de forma íntegra a la virtualidad a causa de la pandemia por el virus Covid-19. En lo que respecta al contexto universitario, si bien aún se observan vestigios de modelos y metodologías de corte tradicionalista que -a pesar de la incorporación de nuevas y modernas herramientas y materiales- continúan primando, estas nuevas formas de adquirir conocimientos, desarrollar competencias, e interactuar con el entorno obligan a pensar en metodologías y estrategias innovadoras que acompañen y potencien el proceso. En el escenario actual, esta propuesta intenta dar respuesta a las características y necesidades particulares que presentan los estudiantes de la materia Inglés Nivel 3 de la FSOC-UBA. Tomando en consideración los objetivos planteados al inicio del trabajo, puede decirse que su viabilidad es alta, dado que la adaptación de la metodología Aula Invertida que se pretende implementar respeta los ritmos personales y los tiempos acotados característicos de una población estudiantil adulta, al tiempo que contribuye a fortalecer la centralidad del estudiante universitario y su autonomía. Se espera que la consolidación de estos aspectos influya de manera positiva en la motivación de los estudiantes, y que produzca una mejora en el desarrollo de habilidades para su futuro personal y profesional.

5. Bibliografía

- Acuña, M. (23 de septiembre de 2018). *El poder de la Infografía en el aprendizaje*. Evirtualplus. Recuperado de <https://www.evvirtualplus.com/>
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Searching English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, 3(3). Recuperado de <http://www.readingmatrix.com/>
- Andrade, E. & Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, 41, pp. 251-26
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (comp.). *La evaluación significativa* (pp. 129-146). Buenos Aires: Paidós.
- Area Moreira, M. (2000). *¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior?* [Versión electrónica]. Recuperado de <http://manarea.webs.ull.es>
- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. [manual electrónico]. España: Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://www.manuelarea.net/>
- Área Moreira, M., & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe, pp. 391-424. Recuperado de <https://blogs.fcecon.unr.edu.ar>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://issuu.com>
- Barberà, E., & Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado.
- Bartolomé Pina, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit*, 23, 7-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Or.: International Society for Technology in Education.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second language*. Norwood: Ablex.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 Reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics* 16(1), pp. 15-34.

- CanalUNED. (27 de febrero de 2014). 8. *El nuevo docente en la educación a distancia. Serie: Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/>
- Caro Torres, M., Parra Pérez, D., Averanga Murillo, A., Corredor Plazas, N., & Medina Riveros, R. (2021). Modelo instruccional Blended-Flipped: personalización, flexibilización y metacognición para la nivelación en inglés en la educación superior. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10742>
- Cols, E. (2001). *Programación de la enseñanza. Dossier*. OPFYL. Recuperado de <https://docer.com.ar>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Tonawanda: Multilingual matters Ltd.
- Díaz, F., & Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill. Recuperado de <https://des-for.infed.edu.ar/>
- Espinal Fuentes, L., Garza Díaz, G., Beltrán Hernández, M., Marcué Jiménez, P., & Salinas Urbina, V. (2019). Curso en línea basado en modalidad instruccional ADDIE y Prototipización rápida. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación* 9(18). Recuperado de <https://www.riege.mx/index.php/riege>
- Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 206, 205-209. <https://doi.org>
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™. Recuperado de <https://flippedlearning.org>
- García Aretio, L. (31 de marzo de 2020). Planificación EaD (I de VI). Planificar y diseñar, claves del éxito. *Contextos universitarios mediados*. Recuperado de <https://aretio.hypotheses.org>.
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org>
- García Aretio, L. (17/04/2013). Flipped classroom, ¿b-learning o EaD? (13, 9). *Contextos universitarios mediados*. (ISSN: 2340-552X). Recuperado de <https://aretio.hypotheses.org/630>.
- Gimeno Sacristán, J. (1984). Prólogo. En L. Stenhouse (1987), *Investigación y desarrollo*

del curriculum. Madrid: Morata. pp. 9-24

Gil Rivera, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles educativos*, 26(104), 93-114. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>.

Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org>

Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241. Recuperado de <https://www.redalyc.org>

Gutierrez Martín, A. (2000). Evaluación de la comunicación en las aplicaciones multimedia educativas. *Libro de Evaluación de las Tecnologías* (pp. 123-151). UNED.

Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. En S. Tobias y T. M. Duffy (Eds.) *Constructivist Instruction: Success or failure?* New York: Routledge. pp. 223-241

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30-43. Recuperado de <http://flipped.ucalgaryblogs.ca>

Landow, G. (2006). *Hypertext 3.0: Critical theory and new media in an era of globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Litwin, E. (Comp.) (2000). *La educación a distancia: Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

López Soler, A. (2015). *Invirtiendo el aula: de la enseñanza tradicional al modelo Flipped-Mastery Classroom* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Valladolid: Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es>

Martí-Pañero, J., Prado-Gascó, V., Queiro-Ameijeiras, C., Summerfield, L., & Conseil, L. (2014). Principales barreras de facilitadores del uso de las flipped classrooms en el aula: una aproximación cualitativa. *Ponencia presentada en las XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Educar para Transformar*. Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es>

Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria: Gesis. Recuperado de <http://nbn-resolving.de>

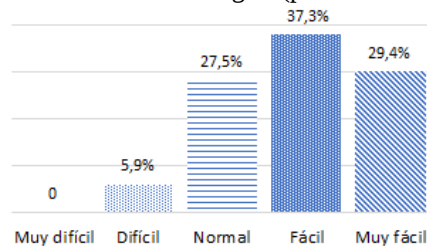
Moll, L. C. (2014). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de

- sus implicaciones para la enseñanza. *Journal for the Study of Education and Development*, 13, pp. 247-254. DOI: 10.1080/02103702.1990.10822280
- Moreno Navarro, M. S., Morant Pérez, M., Llorente Sáez, R., & Sarria Chust, B. (2014). El uso de las metodologías activas. El feedback/feedforward como herramienta eficaz para mejorar los resultados de los estudiantes. *I Jornadas In-Red*. Universitat Politècnica de València. Recuperado de <https://riunet.upv.es/>
- Pampillo, S., & Lauría, S. (2017). *Inglés 3: Manual de lectura de textos de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pampillo, S., & Lauría, S. (2019). *Inglés III: Manual de lectura de textos académicos de Ciencias Sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Prieto Martín, A. (2020). Flipped Classroom en docencia universitaria. *Webinars sobre e-learning, innovación y competencias digitales. Plan de formación, apoyo y reconocimiento al profesorado 2020-21*. España: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <https://dspace.unia.es>
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea: Madrid.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C., Gordin, D., & Means, B. M. (2001). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The Future of Children*, 10(2), 76-101. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Sancho, T., & Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y reto de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC, pp. 27-49.
- Santos Guerra, M. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa 2: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Sola Martínez, T., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M., & Rodríguez-García, A. M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre*

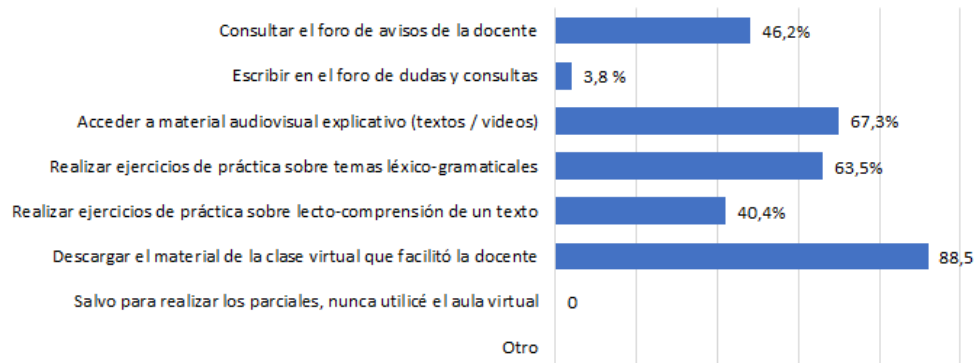
- Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(1). <https://doi.org>
- Song, M. (1998). Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Teaching*, 8, 41-54. Recuperado de <https://www.cuhk.edu.hk/>
- Stagnaro, D., & Da Representacao, N. (2012). El proyecto de intervención. En L. Natale (Coord.): *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. pp.157 -178.
- Steiman, J. (2008). *Más Didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Temporetti, F. (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. *Itinerarios Educativos la revista del INDI*, 1(1), pp. 89-102. Santa Fe: FHUC.
- Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Madrid: Digital-Text. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Tourón, J. (22 de julio de 2013). ¿Qué hace falta para “flipar la clase”? 7. Recuperado de <https://www.javiertouron.es>
- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales (2022). *Idiomas - carreras de grado*. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <https://dfpa.ksu.edu.sa>
- Zacarías, V., Barrios, E., & Córdova, M. (2016). Relación entre la metodología Flipped Classroom y el aprendizaje de alumnos en la Universidad Continental mediante el uso de TIC. Comunicación presentada en el Seminario *Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual* 103 [CAFVIR 2016], pp. 1-14. Recuperado de <https://recursos.portaleducoas.org>.

Apéndice A: Encuesta a estudiantes

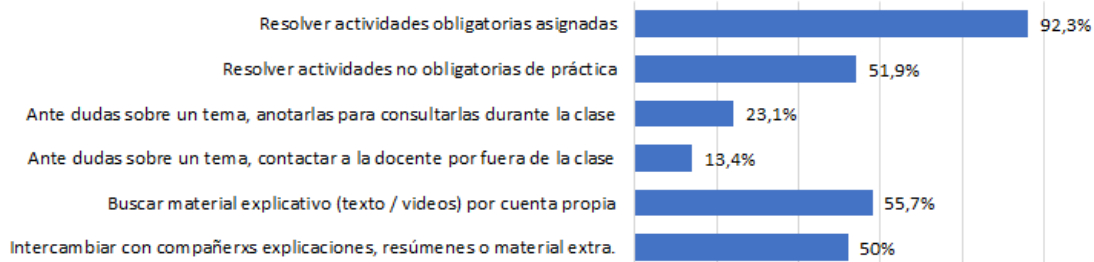
1) ¿Cómo le ha resultado el uso del aula virtual de inglés (plataforma Moodle)?



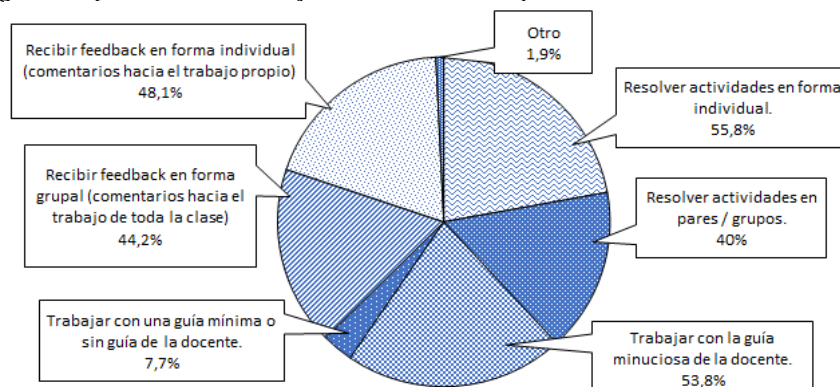
2) De los siguientes usos del aula virtual, indique los TRES que ha realizado más frecuentemente:



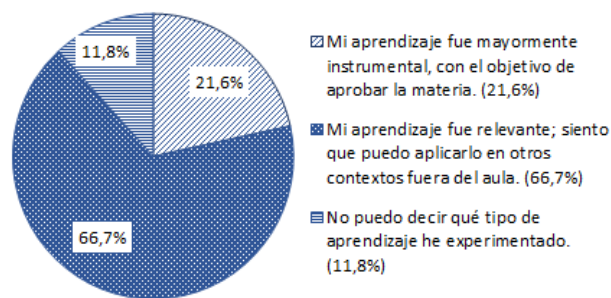
3) De las siguientes actividades, elija las TRES que ha realizado más frecuentemente fuera de clases:



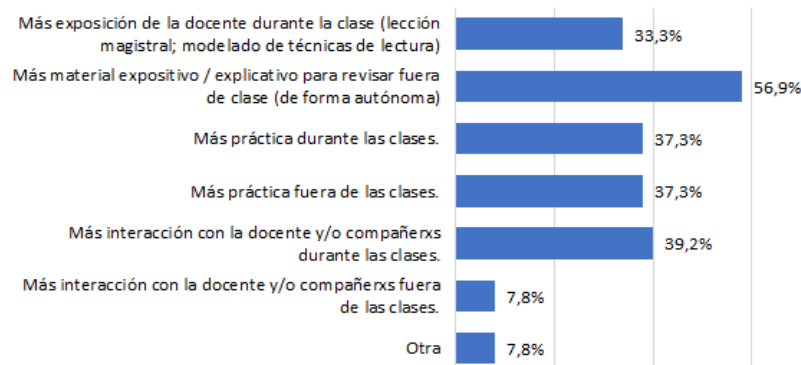
4) De los siguientes procedimientos, elija los DOS ó TRES que ha encontrado más motivadores:



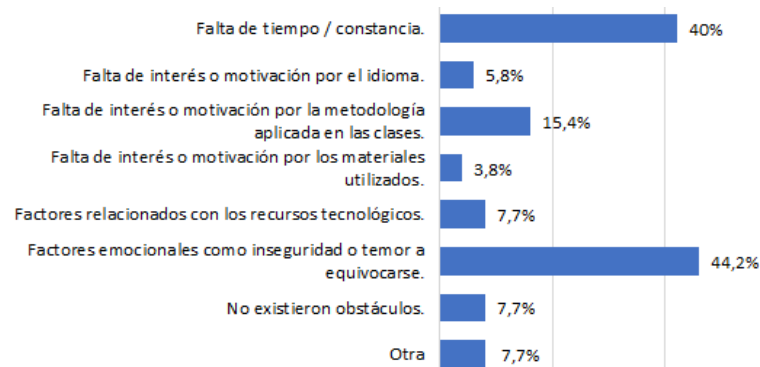
5) Indique cuál de las siguientes afirmaciones cree que reflejan el tipo de aprendizaje que ha experimentado en la materia:



6) ¿Qué procedimientos cree que le ayudarían a lograr un aprendizaje más efectivo? Elija los 2 ó 3 que considere más relevantes.



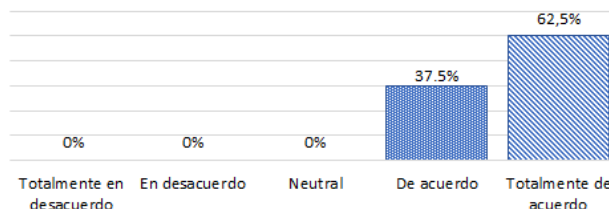
7) ¿Qué obstáculos para su aprendizaje ha encontrado en esta materia? Elija las opciones que le parezcan apropiadas:



Apéndice B: Encuesta a docentes

Para las preguntas 1, 2, y 3, indique en qué medida está de acuerdo con las afirmaciones planteadas:

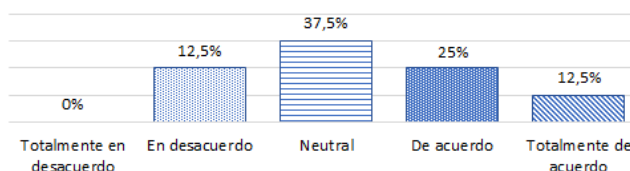
1) Pude adaptar los contenidos de la materia a la modalidad virtual de manera efectiva.



Si lo desea, puede agregar comentarios:

- Con ayuda del resto de las profesoras y mucha guía de la jefa de cátedra. El apoyo fue fundamental.
- Siento que los tiempos no rinden de la misma manera en lo sincrónico, y para compensar desde lo asincrónico la carga de corrección se vuelve mucho mayor y mas pesada.
- La modalidad virtual me permitió utilizar más recursos que en la presencialidad.

2) El compromiso de lxs estudiantes (asistencia, participación en clase, resolución de tareas) ha aumentado en la modalidad virtual.



¿Cuál cree que sea el motivo?

En desacuerdo

- La virtualidad permitió un contacto más lejano con estudiantes no tan interesadxs en la materia, y dificultó hacer un seguimiento más puntual de quienes lo necesitaran.
- Los alumnos encuentran ventajas en la modalidad virtual tales como no tener que viajar, lo que significa menos gasto, menos tiempo invertido y más comodidad. Pero cumplen solo para aprobar la materia. Creo que el compromiso no aumentó pero tampoco disminuyó.

Neutral

- En la modalidad virtual abandonan menos ya que les resulta más cómoda. Pero no sé si hay mayor participación en la virtualidad que en la presencialidad. Me encuentro en duda.
- Es difícil saber hasta qué punto efectivamente participa cada cual (por ej en un trabajo grupal). Y es difícil seguir la asistencia... Algunxs apagan la cámara pero sabemos que están, porque participan. Pero otros ni están.
- Creo que el alumno comprometido, lo es siempre y el que no se compromete, no lo hace, o tiene que aprender a serlo. No vi modificaciones. Hubo quienes se comprometieron y quienes no.

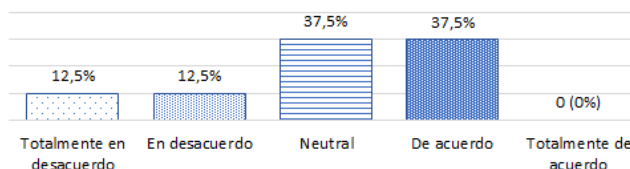
De acuerdo

- Disponibilidad de tiempo en sus hogares.
- Se puede hacer un seguimiento personal de manera más acertada.

Totalmente de acuerdo

- Los estudiantes están muy a favor de la virtualidad y aprovecharon la oportunidad. Cumpliendo con condiciones/requisitos para una cursada virtual, la participación, asistencia, etc. mejora muchísimo.

3) El rendimiento académico de lxs estudiantes ha aumentado en la modalidad virtual.



¿Cuál cree que sea el motivo?

Totalmente en desacuerdo

- No, no veo que haya aumentado el rendimiento académico. En nuestra materia veo el mismo rendimiento que en la presencialidad, no así en otros ámbitos, como en el Traductorado. Supongo que depende del tipo de alumnado y del tipo de materia que se dicta (más o menos práctica).

En desacuerdo

- La impresión es que los alumnos con el mínimo esfuerzo logran aprobar la materia.

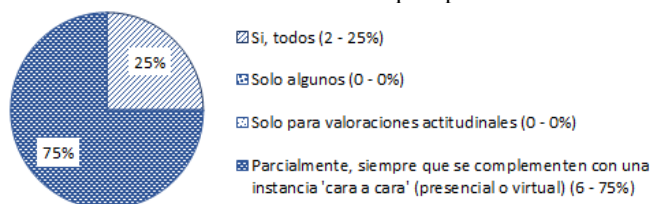
Neutral

- Asociado a la respuesta anterior, la falta de exigencias
- No puedo asegurar que haya aumentado el rendimiento o que hayan aumentado solo las notas. Sí hubo mucho material disponible, la posibilidad de usar diccionarios y herramientas online que facilitan y agilizan la resolución de los ejercicios, la posibilidad de tipear a máquina y reordenar las respuestas.
- A primera vista el rendimiento académico pareciera haber mejorado pero en la medida en que los instrumentos de evaluación no son del todo confiables (en el sentido de que siempre pueden pensar en modos de ayudarse) no se puede medir con un cierto grado de confiabilidad.

De acuerdo

- Creo que ahora tenemos más instancias intermedias de evaluación, lo que les permite ajustar mejor sus procesos de aprendizaje.
- Mayor comodidad para cursar la materia y probabilidad de un apoyo docente más cercano
- Disponibilidad de tiempo

4) ¿Considera que los instrumentos de evaluación virtual que aplicó resultan válidos y confiables?

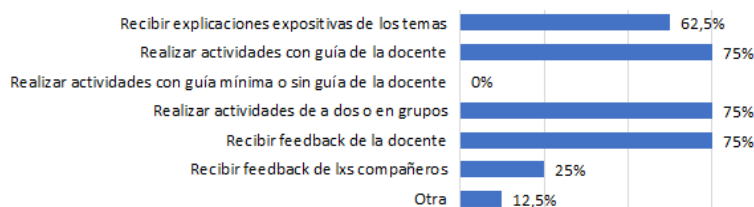


Si lo desea, puede agregar comentarios sobre la pregunta anterior:

- La virtualidad facilita el uso de estrategias no permitidas para resolución d exámenes que consisten en leer un texto (traductores online, consultas grupales).
- Es muy fácil que cualquier persona rinda por otra, incluso en nuestros exámenes con las cámaras encendidas, o que una o dos personas hagan un trabajo práctico para cuatro (como siempre ha sido). Creo que una instancia cara a cara nos daría mayor seguridad sobre la validez del resultado obtenido en las otras instancias.
- No hay manera de que el alumno no se copie en la virtualidad (al menos, todavía no la veo).

5) Teniendo en cuenta tanto la cursada presencial como la virtual, ¿cuáles de los siguientes procedimientos cree que causan una mayor motivación en lxs estudiantes?

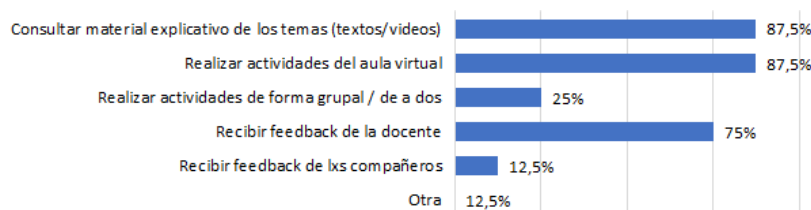
Durante la clase (marque las 2 o 3 más relevantes):



“Otra”

- La discusión de los conocimientos previos de los temas a tratar.

Fuera de la clase (marque las 2 o 3 más relevantes):



Si lo desea, puede agregar comentarios sobre la pregunta anterior:

- En mi experiencia, la interacción cara a cara (ya sea virtual o presencial) motiva a lxs estudiantes. También cuando se genera sensación de "grupo", porque da confianza para participar de las tareas.

Apéndice C: Taller de capacitación para docentes

Duración: 5 semanas

Carga horaria: 15 horas reloj

Distribución semanal: 2 horas de trabajo virtual (plataforma Moodle) y 1 hora de trabajo sincrónico virtual (plataforma Zoom)

Objetivos del taller:

- Conocer los fundamentos y la dinámica de la metodología Aula Invertida, y desarrollar criterios para su implementación.
- Incorporar herramientas tecnológicas del entorno virtual institucional Moodle y de otras fuentes para producir una serie de materiales didácticos reutilizables.
- Comprender la importancia del desarrollo de actitudes flexibles y de superación, de la entrega de retroalimentación adecuada y constructiva en la interacción con los estudiantes, y del fomento de actitudes proactivas y positivas hacia el trabajo virtual.

Contenidos y programación:

- **1° encuentro (semana 1):** Introducción: Características de la metodología. Ventajas y desventajas en la educación superior. Pasos de aplicación.
- **2° encuentro (semana 2):** Criterios de selección, adaptación y producción de materiales. El trabajo en equipo para el diseño de propuestas y materiales.
- **3° encuentro (semana 3):** Profundización y actualización de conocimientos sobre herramientas de Moodle. El software H5P (contenido interactivo) para el diseño y la producción de materiales didácticos digitales. Otras herramientas para la producción de materiales. Elaboración de una actividad.
- **4° encuentro (semana 4):** Implementación: Diseño de una clase con una secuencia didáctica invertida. El seguimiento de los estudiantes y el *feedback* en el entorno virtual y presencial. El trabajo colaborativo.
- **5° encuentro (semana 5):** La evaluación: Instrumentos y estrategias de evaluación formativa y sumativa.

Apéndice D: Programa de Inglés III

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES | Facultad de Ciencias Sociales

PROGRAMA DE INGLÉS III (Cátedra Pampillo)

Fundamentación

La materia idioma Inglés (cátedra Pampillo) de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires) se inscribe en el enfoque que concibe la lectura en la lengua extranjera en la universidad como una práctica de construcción de sentido, donde se trabaja con textos que resultan relevantes al quehacer de estudiantes y profesionales. En Nivel 3, la materia continúa profundizando en el abordaje explícito del género artículo de investigación (*research article*) que se ha comenzado en el nivel anterior, con textos que versan sobre temáticas afines a las carreras de la Facultad. Este género es clave en las comunidades científico-académicas, y permite acceder a información de publicación reciente, la que se encuentra mayormente en idioma inglés.

Por consiguiente, la propuesta consiste en guiar a los estudiantes de forma explícita en la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera, complementando los saberes y destrezas que ya poseen en su lengua materna, y encauzando su aplicación a la L2. El propósito es que, al finalizar los tres niveles, los estudiantes puedan leer y comprender textos académico-científicos de las Ciencias Sociales en inglés.

Metodología

A partir del este cuatrimestre se implementará para el curso una modalidad mixta o híbrida, por lo que las clases combinarán las actividades áulicas (presenciales) con las actividades en línea (no presenciales). La decisión está vinculada al hecho de que gran parte de los estudiantes de la Facultad se desempeña en ámbitos laborales con horarios poco flexibles, y un gran número reside en zonas geográficas alejadas, por lo que esta modalidad permite la democratización del acceso a la educación. Por otra parte, el curso implementará una metodología basada en el modelo Aula Invertida, que propone un primer acercamiento al material de cada unidad de forma domiciliaria y autónoma, con apoyo de los recursos tecnológicos del aula virtual, guías de actividades para facilitar el recorrido, materiales didácticos interactivos, propuestas de debate asíncrona, y

acompañamiento de la docente del curso. Así, el espacio de encuentro presencial será un momento de puesta en práctica los saberes adquiridos, donde y se propicie el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento. Por último, esta modalidad permite que se retomen aquellas experiencias positivas que ha dejado la educación remota de los últimos dos años, y sostener al mismo tiempo el valor del aspecto vivencial e interaccional posibilitado por la presencialidad.

Objetivos

- Fomentar el incremento y perfeccionamiento de estrategias para abordar textos académicos de las Ciencias Sociales.
- Fomentar el aprendizaje autónomo y la construcción colaborativa de conocimiento.
- Optimizar el tiempo de la clase presencial para aumentar los tiempos de práctica y retroalimentación de los pares y de la docente
- Favorecer la profundización de conocimientos léxico-gramaticales implícitos de la lengua inglesa, para su uso en la decodificación de los textos abordados.
- Guiar a la adquisición de habilidades de elaboración de mapas conceptuales como herramienta didáctica y estrategia cognitiva para la comprensión de textos académicos.
- Promover la tolerancia a la ambigüedad del sentido, el aumento de la confianza y la toma criteriosa de riesgo en la construcción de sentido.

Evaluación y acreditación

Diagnóstica: Encuesta de diagnóstico sobre estrategias de lectura

Formativa (20% total de la nota final): Participación en foros, Resolución de actividades de autogestión, Participación en la sesión presencial

Sumativa: Parcial #1 (40% de la nota final) | Trabajo práctico (TP) (20% de la nota final) | Parcial #2 (20% de la nota final) | Examen Final Integrador (en el caso que no se obtenga la promoción).

Para la aprobación de la cursada, el estudiante debe obtener un mínimo de 40 puntos en todas las instancias de evaluación sumativa, y debe cumplimentar un mínimo del 10% de las instancias de evaluación formativa. El promedio final de la materia será el resultado del promedio de la Nota A (Parcial #1) y Nota B (TP, Parcial #2, y Participación). Si el estudiante obtiene una calificación mayor o igual a 70 puntos, promocionará la materia. Caso contrario, deberá rendir un examen final integrador.

Duración y carga horaria

El curso tiene una duración de 14 semanas de cursado (un cuatrimestre). La carga horaria es de 4 horas reloj semanales, distribuidas en 2 horas de dedicación semanal virtual, y 2 horas para el encuentro presencial.

Contenidos

NIVEL DISCURSIVO

- **Esquemas discursivos globales:** Textos periodísticos y académicos de 600 a 3000 palabras con base explicativo-expositiva y/o argumentativa.
- **Discurso académico en Ciencias Sociales**
 - Esquemas discursivos locales (comparación y contraste, causa y efecto)
 - El artículo de investigación (AI): El continuo expositivo-argumentativo. Las secciones del AI: Introducción, Método, Resultados y Discusión/Conclusión. Movidas retóricas de la Introducción: el estado del arte, laguna crítica de conocimiento (*gap in knowledge*), propósito del autor. Lenguaje característico de la sección. Movidas retóricas de la Conclusión: resultados, investigaciones previas, posibles límites y alcances, recomendaciones para investigaciones futuras. Lenguaje característico de la sección. Atenuación (*hedging*)
- **La argumentación en el ensayo y la nota de opinión periodística:** Proposición principal o tesis. Argumentos. Estrategias deductivas e inductivas
- **Mecanismos de cohesión:** Referencia. Elipsis. Sustitución. Cadenas lexicales

NIVEL ESTRATEGICO: Consolidación de las estrategias lectoras

- **Estrategias de prelectura:** Selección de estrategias. Identificación del tipo de texto y esquema discursivo global. Lectura de la primera oración de cada párrafo. Identificación de palabras clave. Reconocimiento de organización textual. Identificación de conectores para anticipación. Reconocimiento o inferencia de propósito y postura del autor. Elaboración de hipótesis de lectura
- **Estrategias de lectura:** Verificación de hipótesis de lectura. Identificación de tesis y argumentos. Establecimiento de relaciones de causa-consecuencia, y de contraste. Definición de conceptos. Establecimiento de referencias. Paráfrasis de secciones clave. Inferencia de vocabulario por contexto y/o por análisis de la palabra.

- **Estrategias de post lectura:** Análisis crítico de la información. Aplicación de la información a nuevos contextos. Selección y jerarquización de conceptos clave. Elaboración de la idea principal. Elaboración de mapas conceptuales. Concientización metacognitiva para la autorregulación del proceso de lectura.

NIVEL LEXICO-GRAMATICAL

El bloque verbal. Tiempos verbales (*Past perfect*). Voz pasiva: Forma impersonal (*it is known that.../ He is said to...*). Verbos modales (*Would* para expresar hipótesis | *Could/may/might have* para expresar una situación hipotética en el pasado contraria a los hechos | *Should have* para expresar crítica sobre un acontecimiento pasado). Condicional *if* + tiempo verbal *Simple past* para expresar situaciones contrafácticas o improbables. *If* + *were to* para enfatizar improbabilidad. Negación (*not, barely, etc*). Inversión. *Able, worth*. Verbos multipalabra. Negación léxica (palabras pseudonegativas). Léxico académico general. Léxico académico específico.

Bibliografía obligatoria del curso

- Berberoglu, B. (2009). The Class Nature of Globalization in the Age of Imperialism. *Critical Sociology*, 35(6), 785-800.
- Bolton, S. & Muzio, D. (2008). The Paradoxical Processes of Feminization in the professions: the case of established, aspiring, and semi-professions. *Work, Employment & Society*, 22(2), 281-299.
- Chadwick, A., Vaccari, C. & O'Loughlin, B. (2018). Do tabloids poison the well of social media? Explaining democratically dysfunctional news sharing. *New Media & Society*, 20(11), 4255-4274.
- Chatzitheochari, S., & Arber, S. (2009). Lack of sleep, work and the long hours culture: evidence from the UK Time Use Survey. *Work, Employment & Society*, 23(1), 30-48.
- Glacock, J. (2001). Gender roles on prime-time network television: Demographics and behaviours. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 45(4), 656-669.
- Han, B. (2015). Beyond Disciplinary Society. *The Burnout Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Hobsbawn, E. (2009, April 10). Socialism has Failed. Now Capitalism is Bankrupt. So What Comes Next? *The Guardian*.

- Jensen, J. (1992). Fandom as Pathology: The Consequences of Characterization. In L. Lewis (ed.), *The Adoring Audience*. London & New York: Routledge.
- Levitsky, S. (2003). From Labour Politics to Machine Politics: The Transformation of Party-Union Linkages in Argentine Peronism, 1983-1999. *Latin American Research Review*, 38(3), 3-36.
- Lloyd, H. (2012, March 21). Lessons from Failure: The Malvinas/Falklands Conflict. The War that Should Never Have Been. *The Guardian*.
- Palmer, A. (2010, December 18). We'll never be able to take crime out of the drugs trade. *The Telegraph*.
- Pampillo, S. & Lauría, S. (2019). *Inglés III: Manual de lectura de textos académicos de Ciencias Sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Skidelsky, R. (2013, November 22). The Selfie: The Art of Masses. *The Guardian*.
- Tobin-Gurley, J. & Peek, L. (2010). *Displaced Single Mothers in the Aftermath of Hurricane Katrina: Resource Needs and Resource Acquisition*. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 28(2), 170-206.
- Towner, T. & Lego Munoz, C (2016). *Boomers versus Millennials: Online Media Influence on Media Performance and Candidate Evaluations*. *Social Sciences*, 5(4), 1-20.
- Žižek, S. (2015, December 9). We need to talk about Turkey. *NewStatesman*.

Apéndice E: Plan de Trabajo

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES | Facultad de Ciencias Sociales

PLAN DE TRABAJO

Semana	Área temática y texto	Estrategias de lectura y contenidos de lengua	Actividades y recursos		
			Pre lectura (sesión virtual):	Lectura y post lectura (sesión presencial)	Extensión / Post lectura (sesión virtual)
Previa al inicio de cuatrimestre			Presentación del programa de la asignatura, el plan de clases y la metodología aula invertida. Con un video informativo, apoyado por infografía. Encuesta “Estrategias de lectocomprensión” para diagnóstico. Foro de consulta.		
1	Ciencias de la comunicación <i>Gender roles on prime-time network television:</i> <i>Demographics and</i>	Secciones del artículo de investigación. Organización textual. Exponentes	Guía de estudio I (Las guías serán siempre confeccionadas con el recurso Etiqueta). Preguntas de opinión sobre el tema del texto (Foro). Video: estrategias de lectura foco de la	<i>[Se trabajará con el Manual de Nivel 3 impreso. Si los estudiantes poseen celulares con conexión a Internet, podrán también ver el texto digitalizado del aula virtual]</i> Sesión de preguntas y respuestas sobre el contenido trabajado	Compleción del glosario (VAE: Televisión). Práctica extra sobre aspectos léxico-gramaticales (estos ejercicios serán

	<i>behaviours'</i>	lingüísticos relacionados a las secciones del artículo de investigación: revisión de voz pasiva, tiempo verbal <i>Present Perfect</i> , y verbos modales. Afijación (<i>out-</i> , <i>under-</i> , <i>over-</i> , <i>un-</i>) VAE (televisión)	unidad, intervenido con actividades (Todos los videos intervenidos serán realizados con el contenido interactivo H5P y poseerán <i>feedback</i> inmediato, por lo serán de autoevaluación). Emparejamiento del tipo de información en cada sección del AI con el nombre de la sección (Cuestionario – Todos los cuestionarios poseerán <i>feedback</i> inmediato, por lo serán de autoevaluación). Análisis de datos bibliográficos del texto e identificación de cognados (contenido interactivo H5P). Foro de consulta.	en la sesión domiciliaria (se indica de ahora en más como 'Sesión PyR'). Lectura de la descripción de elementos lingüísticos asociados con las secciones del AI. <i>Jigsaw Reading</i> / Lectura colectiva. Ejercicios de comprensión del texto (preguntas de opinión y cerradas) y de contenidos lingüísticos a partir de los exponentes del texto. Redacción de la idea principal del texto (grupos de 3-4 estudiantes – <i>salvo aclaración, los grupos serán de la misma cantidad en el resto de las clases</i>). Lectura de la idea principal, y devolución sobre aspectos a destacar y a mejorar (coevaluación y heteroevaluación).	siempre realizados con los contenidos 'Cuestionario' y 'H5P', para los cuales se brindará un <i>feedback</i> automático).
2	Ciencia Política y Relaciones del Trabajo. <i>'From Labour Politics to Machine Politics: The Transformation of Party-Union Linkages in</i>	Datos bibliográficos. Paratexto (<i>abstract</i>). Secciones del artículo de investigación (conclusión).	Guía de estudio II. Video breve sobre el autor del artículo y preguntas de opinión sobre el video y el tema del texto (Foro). Video sobre las estrategias de lectura de sección 'Conclusión' del AI intervenido con actividades. Identificación de	Sesión PyR. Análisis de dos mapas conceptuales y elección justificada (grupo de 3-4 estudiantes) del que mejor representa el contenido del texto. Comentarios sobre aspectos positivos y a mejorar teniendo en cuenta la guía (coevaluación y heteroevaluación). Redacción de la idea principal del texto	Clasificación de VAE (trabajo y política) según área disciplinar (Cuestionario). Compleción del glosario.

	<i>Argentine Peronism, 1983-1999'</i>	Elaboración de mapas conceptuales. VAE (trabajo y política)	movimientos retóricos de la conclusión (Cuestionario). Lectura de un mapa conceptual del texto, y de una guía para realizar mapas conceptuales - para compartir en la sesión presencial-. Foro de consulta.	(en pares). Lectura en voz alta de la idea principal, y devolución de pares sobre aspectos a destacar y a mejorar (coevaluación), y de la docente (heteroevaluación).	
3	Trabajo Social. <i>'Displaced Single Mothers in the Aftermath of Hurricane Katrina: Resource Needs and Resource Acquisition'</i>	Secciones del artículo de investigación (conclusión). Organización textual. Verbos modales (<i>should have</i>). Conectores (<i>by + ing, not only ... but so</i>). Afijación (prefijos negativos). Palabras pseudonegativas. VAE (trabajo social)	Guía de estudio III. Discusión sobre estrategias de lectura para determinar tópico, tipo de texto y organización textual (Foro I). Lectura del <i>abstract</i> : identificación del método, hallazgos, y palabras clave (Cuestionario). Debate sobre estrategias para obtener una idea más específica del texto, y expectativas acerca del contenido del texto (Foro II). Foro de consulta.	Sesión PyR. Compleción de un cuadro sobre el contenido del texto (en grupos - heteroevaluación). Identificación y explicación de la conclusión del estudio (individual). Ejercicios de contenidos lingüísticos a partir de los exponentes del texto (heteroevaluación). Elaboración de un mapa conceptual del texto (en grupos). Exposición de los mapas en un foro en el aula virtual (por medio de fotografías subidas en el momento o al finalizar la clase) para coevaluación y heteroevaluación. ⁴	Clasificación de VAE (trabajo social) según connotación (Cuestionario – autoevaluación). Glosario. Práctica extra sobre aspectos gramaticales.

⁴ Cada estudiante deberá dar una devolución a un mapa a elección (que no sea del propio grupo). Al final de la semana, la docente realizará su propia devolución.

4	Ciencia Política y Relaciones del Trabajo. <i>'The Class Nature of Globalization in the Age of Imperialism'</i>	Paratexto. Límites de párrafo. Conceptualización de párrafos. Elaboración de mapas conceptuales. <i>Able (to)</i> . Conectores (<i>thus, hence, lead to</i>). Sustitución (<i>so</i>). VAG y VAE (política, trabajo).	Guía de estudio IV. Observación de organizador gráfico / línea de tiempo (contenido H5P - autoevaluación), y comentario sobre relación con el tema del texto (Foro I). Video sobre estrategias de lectura foco de la unidad, intervenido con actividades. Conceptualización de cada párrafo con un título a partir de la lectura de oraciones tópico (Foro II). Foro de consulta.	Sesión PyR. Elaboración un mapa conceptual de una sección del texto (en grupos). Ejercicios de comprensión sobre el contenido del texto y de contenidos lingüísticos a partir de los exponentes del texto (heteroevaluación). Análisis y evaluación de una idea principal del texto ⁵ elaborada por ex alumnos de la cátedra y sugerencias sobre aspectos a mejorar (en grupos - coevaluación).	Clasificación de VAE (política, trabajo) según disciplina (Cuestionario – autoevaluación). Glosario: VAG. Práctica extra sobre aspectos gramaticales.
5	Ciencias de la Comunicación. <i>'Fandom as Pathology: The Consequences of Characterization'</i>	Paratexto (contratapa). Lectura de la primera oración del párrafo. Identificación de tesis y argumentos. Sustitución (<i>do, so</i>). Condicional I (<i>if</i> + tiempo verbal	Guía de estudio V. Lectura del resumen del libro fuente del capítulo a cubrir (Página). Opiniones y debate sobre la temática (Foro I). Video (Youtube) sobre patrones retóricos del AI e identificación de tesis y argumentos, intervenido con actividades. Lectura de la primera oración de cada párrafo, e identificación del	Sesión PyR. Preguntas sobre contenido proposicional del texto (en grupos). Análisis y evaluación (en grupos) de dos mapas conceptuales sobre el texto, y de cuatro ideas principales escritas por ex alumnos de la cátedra. Sugerencias sobre aspectos a mejorar (coevaluación y heteroevaluación). Ejercicios de contenidos lingüísticos a partir de los exponentes del texto (heteroevaluación).	Práctica extra sobre aspectos gramaticales.

⁵ Cada grupo recibe una idea distinta, y luego comparte la misma y su evaluación con el resto de la clase.

		<i>Simple Past</i>). Voz Pasiva (<i>is believed to</i>). Afijación (<i>-dom, -hood</i>). Conectores (<i>rather than</i>).	patrón retórico principal del texto (Cuestionario). Identificación de la postura de la autora (Foro II). Recopilación de información sobre personalidades en el texto (Wiki colaborativa - coevaluación). Foro de consultas.		
6	Ciencia Política. <i>'We need to talk about Turkey'</i>	Paratexto. Mayúsculas. Intertextualidad. Datos bibliográficos. Condicional II (Inversión). Afijación IV (<i>-less</i>). Conectores IV (<i>in spite of</i>). VAE V (guerra)	Guía de estudio VI. Identificación de información en datos bibliográficos (Cuestionario). Lectura de información sobre el autor. Localización de nombres de regiones (uso de mayúsculas) en el texto e inferencias sobre contenido (Foro I). Opiniones sobre el uso de comillas en el subtítulo (Foro II). Lectura de la primera oración de cada párrafo e identificación de la postura del autor (Cuestionario). Foro de consultas.	Sesión PyR. Preguntas sobre contenido del texto (en grupos). Análisis y evaluación del uso de comillas en otras partes del texto (en grupos). Ejercicios de contenidos lingüísticos a partir de los exponentes del texto (heteroevaluación). Elaboración de un mapa conceptual de los últimos tres párrafos del texto (en grupos). Exposición de los mapas en un foro en el aula virtual (por medio de fotografías subidas en el momento o al finalizar la clase) para coevaluación y heteroevaluación. Pautas para el Parcial 1.	Clasificación de VAE (guerra) según categoría lingüística (Cuestionario). Compleción del glosario. Práctica extra sobre aspectos gramaticales. Integración y revisión de aspectos léxico-gramaticales para el Parcial 1 (Cuestionario).
7	Todos los contenidos trabajados hasta el momento. Modelo de Parcial 1, <i>'Introduction: time poverty and work-</i>		Resolución de Modelo de Parcial 1 (Cuestionario). Foro de dudas y consultas.	Resolución del Parcial 1 (heteroevaluación). Entrega de consignas para Trabajo Práctico en	Dudas y consultas sobre elaboración del TP. Armado de grupos

	<i>life balance in contemporary Britain</i> ’. Parcial 1 (texto a seleccionar).			grupos.	para su elaboración.
8	Relaciones del Trabajo. ‘ <i>The Paradoxical Processes of Feminization in the case of established, aspiring, and semi-professions.</i> ’	Lectura de autores para anticipar contenido. Conectores (organización textual). Referencia. Voz Pasiva reducida. Conectores (<i>thus, despite, as a result</i>). Referencia (<i>which, such</i>). VAG y VAE (trabajo)	Guía de estudio VII. Video sobre estrategias de lectura foco de la unidad, intervenido con actividades. Identificación de autores, campos de especialización, y predicción del tópico a partir de frases especializadas e idiomáticas (Foro I). Identificación del propósito de los autores (Cuestionario). Identificación y análisis de conectores del texto (contenido H5P). Hipótesis de lectura y discusión (Foro II). Foro de consulta.	Devolución de parciales y de dificultades comunes detectadas. Explicación extendida según necesidades de estudiantes. Sesión PyR. Compleción de cuadro sobre contenido del texto (en grupos). Definición de conceptos (en pares - heteroevaluación). Ejercicios lingüísticos a partir de los exponentes del texto (heteroevaluación). Elaboración individual de la idea principal del texto y comparación con la hipótesis de lectura inicial. Trabajo en grupos de 5 estudiantes para seleccionar la idea que mejor representa al texto (coevaluación).	Clasificación de vocabulario (VAE - trabajo- y VAG) según especificidad en el área académica (Cuestionario – autoevaluación). Compleción del glosario. Práctica extra sobre aspectos gramaticales
9	Ciencias de la Comunicación y Política. <i>Boomers versus Millennials: Online Media Influence on Media Performance and</i>	<i>Abstract</i> . Secciones del AI. Organización textual. Exponentes lingüísticos relacionados a las	Guía de estudio VIII. Video sobre estrategias de lectura foco de la unidad, con actividades de compleción, de opción múltiple y verdadero/falso incorporadas en el mismo. Identificación de la fuente de cada texto y traducción	Sesión preguntas y respuestas. Identificación de secciones del AI en los dos <i>abstracts</i> (en pares). Comparación entre pares de estudiantes y exposición de criterios (coevaluación). Identificación y análisis de exponentes lingüísticos	Reconocimiento de términos comunes en periodismo (VAE: periodismo) (Cuestionario – autoevaluación). Compleción del

	<i>Candidate Evaluations.</i> / <i>'Do tabloids poison the well of social media? Explaining democratically dysfunctional news sharing'</i>	secciones del AI (verbos que indican propósito, voz pasiva, atenuación). VAE (periodismo).	de frases idiomáticas en los títulos (Cuestionario). Orden de extractos de cada uno de los <i>abstracts</i> presentados y emparejamiento con el título correcto (contenido H5P). Foro de consulta.	relacionados a las secciones del AI en cada <i>abstract</i> . Debate grupal sobre grados de objetividad y subjetividad en cada <i>abstract</i> .	glosario. Práctica extra sobre aspectos léxico-gramaticales.
10	Ciencias de la Comunicación y Sociología. <i>'Beyond Disciplinary Society'</i>	Datos bibliográficos y título. Lectura rápida (<i>scanning</i>). Lectura de la primera oración. Referencia (pronombres reflexivos). Afijación (<i>self-</i>). Conectores (<i>thus, but</i>). Verbos Modales (<i>may, can, should</i>)	Guía de estudio IX. Análisis de datos bibliográficos y compleción de un cuadro (contenido H5P). Video sobre el autor y su ideología. Relación del autor con otros autores contemporáneos, y opiniones sobre el tema (Foro I). Lectura de la primera oración de cada párrafo y elaboración de una hipótesis de lectura (Foro II). Foro de consulta. Entrega del TP grupal (Mapa Conceptual) a través de la actividad 'Tarea'.	Sesión PyR. Compleción de cuadro sobre contenido del texto (en grupos). Comparación entre grupos con exposición de criterios (coevaluación). Ejercicios de comprensión sobre el texto y de contenidos lingüísticos a partir de los exponentes del texto (heteroevaluación). Análisis de frases metafóricas (en pares). Elaboración de la idea principal del texto y carga en un Foro del Aula Virtual. Devolución de pares sobre aspectos a destacar y a mejorar (coevaluación), y de la docente (heteroevaluación).	Práctica extra sobre aspectos léxico-gramaticales.
11	Sociología y Ciencia Política.	Lectura de límites de párrafo. Referencia.	Guía de estudio X. Predicciones sobre contenido del texto y postura del autor a partir de	Comentarios sobre elaboración del TP. Explicación extendida según necesidades de estudiantes. Sesión	Revisión de términos comunes en el AI (VAG) y

	<i>'Socialism has failed. Now Capitalism is Bankrupt. So what comes next?'</i>	Paráfrasis. Verbos modales (<i>should have</i>). Conectores (<i>so long as, not only...but also, though</i>). Elipsis (<i>don't</i>). Sustitución (<i>the same</i>). Inversión. VAG.	análisis del paratexto y preguntas disparadoras (Foro I). Lectura y análisis de límites de párrafo y nombres propios para obtener información adicional. Aproximación a la lectura: Respuestas a preguntas de contenido específico (Cuestionario - autoevaluación). Foro de consulta. Devolución del TP grupal ⁶ (Mapa Conceptual).	PyR. Paráfrasis de secciones clave (individual) y comparación con un par (coevaluación y heteroevaluación). Ejercicios lingüísticos a partir de los exponentes del texto (heteroevaluación). Elaboración de la idea principal del texto (individual) y carga en un Foro del Aula Virtual. Devolución de pares sobre aspectos a destacar y a mejorar (coevaluación), y de la docente (heteroevaluación).	reconocimiento de palabras pseudonegativas (Cuestionario – autoevaluación). Compleción del glosario. Práctica extra sobre aspectos léxico-gramaticales.
12	Trabajo Social. <i>'We'll never be able to take crime out of the drugs trade'</i>	Selección de estrategias. Identificación de tesis y argumentos. Condicional III (<i>if + Simple Past, if + were to</i>). Preposiciones y adverbios (<i>up, down, off</i>). Verbos multipalabra (<i>phrasal verbs</i>)	Guía de estudio XI. Selección de estrategias para obtener una idea general del tipo textual y el contenido, e intercambio y debate sobre las mismas en foro con compañeros (Foro I). Lectura para obtener postura del autor, y argumentos que la apoyan (Cuestionario). Aproximación a la lectura: Preguntas de contenido específico (Cuestionario). Foro de consulta.	Sesión preguntas y respuestas. Discusión grupal sobre postura del autor y elementos discursivos que la comunican. Ejercicios de contenidos lingüísticos a partir de los exponentes del texto (heteroevaluación). Elaboración de la idea principal del texto (en pares) e intercambio con otros pares para devolución sobre aspectos a destacar y a mejorar (coevaluación). Pautas para el Parcial 2.	Práctica extra sobre aspectos léxico-gramaticales. Integración y revisión de aspectos léxico-gramaticales y de estrategias de lectura para el Parcial 2.

⁶ Los estudiantes revisan las devoluciones y anotan preguntas y/o dudas para consultar en la sesión presencial.

13	Disciplinas relacionadas a todas las carreras – Todos los contenidos trabajados hasta el momento Modelo de Parcial 2, <i>'The Selfie: The Art of Masses'</i> Parcial 2 (texto a seleccionar). Modelo de Examen Final, <i>'Lessons from Failure: The Malvinas/Falklands Conflict. The War that Should Never Have Been'</i>	Resolución de Modelo de Parcial 1 (Cuestionario). Exposición de Idea Principal en Foro “P&R” (Foro I). Discusión en Foro II (coevaluación). Foro de dudas y consultas.	Resolución del Parcial 2 (heteroevaluación).	Resolución de modelo de examen final.
14		Reflexión Individual: Encuesta de finalización de curso. Foro de consulta.	Devolución de parciales, de aciertos y de aspectos a perfeccionar. Recorrido individual sobre encuestas respondidas en la primera semana del curso para comparación de cambios, y grado de alcance de las expectativas, e intercambio de opiniones con pares y docente. Reflexión general de cierre.	