



«Diseño e implementación de una experiencia de enseñanza híbrida para el dictado de Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de inglés»

Tutora: Mgter. Nora Lizenberg

Alumna: Paola Mabel Scilipoti

Título a obtener: Magister en Tecnología Educativa

Facultad de Tecnología Informática

Mayo, 2024

RESUMEN

Durante la pandemia del COVID 19 del 2020, en el sistema universitario, tuvimos la necesidad de adaptar la enseñanza presencial a un entorno virtual. Por ello, repensamos la metodología y las actividades de la materia Didáctica Especial y Residencia I (DEyRI) de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue, cuya carga horaria es de siete horas semanales. Para poder lograr este cambio, se optó por la metodología de la Clase Invertida donde se maximiza el tiempo de interacción en los encuentros con los estudiantes. Empleamos, además, la enseñanza a través de videos y tareas específicas para la lectura de la bibliografía requerida, presentando la teoría de manera más dinámica. Finalizado el periodo de aislamiento y con la vuelta a las aulas, se rediseñó el dictado presencial post- pandemia teniendo en cuenta al perfil del estudiante actual y el rol de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior. Por lo tanto, en este trabajo, se presenta el diseño e implementación de una experiencia de enseñanza híbrida para la mencionada asignatura a lo largo de cuatro años. La metodología combina elementos presenciales y virtuales, aprovechando las nuevas tecnologías para potenciar el aprendizaje y la participación de los alumnos. Se examinan los desafíos y beneficios de la educación híbrida, así como el rol del docente y el estudiante en este entorno. Además, se presenta la comparación con el modelo tradicional de enseñanza en el sistema universitario analizando los resultados de encuestas y entrevistas a estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior – Enseñanza Tradicional – Enseñanza Híbrida – Clase Invertida –
Diseño de material audiovisual y multimediales – perfil del estudiante actual – nuevas
tecnologías

AGRADECIMIENTOS

Antes de nombrar a quiénes me han ayudado en este recorrido quisiera, a modo de reflexión y en retrospectiva sobre mi trayecto en la maestría, compartir dos palabras que resuenan en mi mente, resiliencia y metonía. Durante el cursado de la maestría atravesé situaciones adversas como una pandemia y su impacto en nuestras vidas, la enfermedad de seres queridos, concursos docentes inesperados y la muerte de una amiga y de mi padre. A pesar de todo esto, pude superar y sobreponerme a estas adversidades y seguir adelante con este proyecto, hoy materializado en este trabajo final. Por esta razón, la resiliencia es parte de mi proceso como futura magister. Estos eventos, a su vez, formaron parte de un proceso de transformación interna que me ayudaron a mirar al mundo desde otra perspectiva y poder resolver los problemas que enfrentaba, priorizando mis afectos y lo que me hacía bien. Y es por esto que la palabra metonía también pasó a formar parte mi recorrido en esta maestría y pudo tomarme mi tiempo y disfrutar cada paso que di.

En primer, agradezco profundamente a mi tutora, Mgtr. Nora Lizenberg quien me ha acompañado con un gran profesionalismo, dedicación y generosidad durante todo el proceso de elaboración de este trabajo, ofreciéndome consejos valiosos y palabras de aliento en cada intercambio.

En segundo lugar, quisiera expresar mi agradecimiento a directora y secretaria académica de la maestría, Dra. Marta Libedinsky y Mgtr. Ximena García Tellería no sólo por permitirme ampliar mi formación sino también por escucharme y apoyarme siempre e impulsarme a continuar con mi trabajo final.

En tercer lugar, quiero darle las gracias a Rocío R., Rocío M., Macarena, Melina, Camila, Gianna, Ailín, Virginia, Milagros y Antonella porque aceptaron hacer las entrevistas de inmediato y me ayudaron a concretar este trabajo.

Finalmente, me gustaría agradecer a mis padres por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia, a mis amigos, por todo su apoyo y contención. A mi amigo Alex que fue quien me impulsó a estudiar esta maestría y se convirtió en mi editor en varias ocasiones. A mis compañeras de cátedra y amigas, Lety y Flor, que me siguieron en todos los cambios y proyectos para la materia de Didáctica Especial y Residencia I para que pudiera realizar este trabajo. Todos ellos forman parte de este momento tan especial para mí.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 PRESENTACIÓN DEL TEMA Y FUNDAMENTACIÓN	7
1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	8
1.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS	9
1.3.1 OBJETIVOS GENERALES	9
1.3.2 OBJETIVOS PARTICULARES	9
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE ACTUAL	10
2.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	15
2.2.1. APRENDIZAJE PROFUNDO	15
2.2.2. APRENDIZAJE COLABORATIVO	19
2.2.2.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	20
2.2.2.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	22
2.2.2.3. APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS	23
2.2.3. EDUCACIÓN HÍBRIDA: CARACTERÍSTICAS, DESAFÍOS Y BENEFICIOS .	24
2.2.3.1. MODELO DE LA CLASE INVERTIDA	25
2.2.4. ENSEÑANZA POR VIDEOS	28
2.4. EL ROL DEL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN HÍBRIDA	30
3. DISEÑO DE EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA HÍBRIDA	32
3.1. METODOLOGÍA A IMPLEMENTAR EN LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA ESPECIAL Y RESIDENCIA I	32
3.2. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL DISEÑO DEL MODELO HÍBRIDO DE LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA ESPECIAL Y RESIDENCIA I	33
3.2.1. APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL EN LÍNEA (COIL)	33
3.2.2. GAMIFICACIÓN	35
3.2.2.1. DISEÑO DE ACTIVIDADES IMPLEMENTANDO LA GAMIFICACIÓN	36
3.2.3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN	38
3.2.3.1. DISEÑO DE ACTIVIDADES IMPLEMENTANDO LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	40
3.2.4. COMUNIDADES DE PRÁCTICA	43
3.2.4.1. DISEÑO DE ACTIVIDADES EN INSTAGRAM COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA	45
3.2.5. VIDEOS EDUCATIVOS	47

3.2.5.1. DISEÑO DE MATERIAL AUDIOVISUAL PARA LA PRESENTACIÓN DE CONCEPTOS TEÓRICOS.....	50
4. IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA HÍBRIDA.....	51
4.1. VALIDACIÓN.....	53
4.1.1. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS.....	53
4.1.2. ENTREVISTAS A ESTUDIANTES: COMPARACIÓN CON DIDÁCTICA ESPECIAL Y RESIDENCIA II, DICTADO TRADICIONAL.....	57
4.1.2.1. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS.....	58
5. CONCLUSIONES.....	68
6. ANEXO.....	75
6.1. Acceso a la carpeta de Pearltrees donde se encuentran los materiales didácticos diseñados para esta propuesta:.....	75
6.2. Acceso a la carpeta de Pearltrees donde se encuentran los datos de validación de las encuestas y entrevistas:.....	75
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del 2020 fue disruptiva en muchos sentidos de nuestra vida cotidiana y tanto las escuelas como las universidades quedaron en el centro del foco de cómo enseñamos y para quién. Además, nos hizo, a los docentes, replantear y reflexionar sobre nuestra propia práctica y tomar nuevas decisiones metodológicas donde la mediación tecnológica debía estar presente. En el ámbito universitario de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa) donde me desempeñé como profesora en la asignatura de Didáctica Especial y Residencia I correspondiente al cuarto año de la carrera. En esta asignatura los estudiantes aprenden a cómo enseñar el idioma extranjero inglés y realizan sus prácticas docentes. Este contexto anteriormente mencionado, nos obligó a rediseñar nuestra práctica meramente presencial y expositiva por una cien por ciento virtual en una plataforma digital.

El cambio en la forma de enseñar que se introdujo durante la crisis sanitaria causada por el COVID-19, nos demostró, como dicen Pardo Kuklinski y Cobo (2020), que los docentes universitarios debíamos dejar de ser meros divulgadores de contenidos y que debíamos transformarnos en diseñadores de experiencias de aprendizaje. También nos hizo valorar la importancia de la experiencia de aprendizaje presencial donde la interacción directa, cara a cara facilita tanto la comunicación como la socialización. Por todo esto, sabíamos que al regresar al aula teníamos que realizar “una reflexión que capitalice lo que hemos descubierto en las experiencias remotas y que nos lleve a integrar lo mejor de ambos mundos” (Cobo, 2020).

Otro aspecto educativo que la pandemia dejó al descubierto con respecto al sistema universitario es la falta de propuestas educativas que tengan en cuenta al estudiante actual. La forma tradicional en la que se viene enseñando hace décadas en el sistema superior sin tener en cuenta las características del alumnado de hoy evidencia una falta de adaptación a los tiempos actuales donde el alumno aprende distinto porque está inmerso en un mundo mediado por la cultura digital.

El presente trabajo final de la maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Abierta Interamericana se adentrará en describir una experiencia de enseñanza híbrida para el dictado de Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés de la UNComa. Para ello se analizarán distintos modelos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología y

materiales didácticos que se ajusten a la metodología a utilizar. Además, se delinearán un perfil del nuevo estudiante universitario como también los roles de docentes y alumnos en esta nueva propuesta. Finalmente, se analizarán los datos recabados (encuestas y entrevistas a estudiantes) a lo largo de tres años de trabajo que abarcan desde el 2020 hasta la actualidad. Este periodo incluye la evolución de una experiencia híbrida de enseñanza durante la pandemia y pospandemia. Además, los registros recopilados serán contrastados con las opiniones de alumnos que han cursado la siguiente materia correlativa según el plan de estudios del Profesorado de Inglés que se dicta de manera tradicional y que se llama Didáctica Especial y Residencia II.

1.1 PRESENTACIÓN DEL TEMA Y FUNDAMENTACIÓN

"La misión de la escuela¹ ya no es enseñar cosas. Eso lo hace mejor la TV o Internet." Pero si la escuela ya no tiene que enseñar, ¿cuál es su misión? "Debe ser el lugar donde los chicos aprendan a manejar y usar bien las nuevas tecnologías, donde se transmita un método de trabajo e investigación científica, se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo" Francesco Tonucci, 2008²

Una vez superada la pandemia, había que capitalizar todo el trabajo realizado en el confinamiento y pensar en una universidad pospandemia que integrará la tecnología educativa. Se sabía lo que había funcionado y lo que no; no se podía volver a una práctica tradicional sin mediación tecnológica. Había que priorizar una necesidad pedagógica de innovar en cuanto a propuestas en la educación superior que combinen lo mejor de la presencialidad con la educación remota, atendiendo a las necesidades de los estudiantes que hoy tenemos en las aulas. Por lo que el punto de partida para repensar una nueva metodología en la cátedra de Didáctica Especial y Residencia I inició con preguntas como "¿qué aprendizaje quiero que suceda? ¿Cómo quiero que suceda de manera eficiente, económica e innovadora? ¿Cuál de

¹ Cabe aclarar que, si bien el autor hace referencia a la educación primaria en sus trabajos, tomaré escuela como sistema educativo en general para destacar la falta de actualización del sistema educativo con respecto a la tecnología educativa.

² "La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas". (2008, diciembre 29). La Nación.
<https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas-nid1085047/>

todos estos materiales puede ser relevante para el contexto de mis estudiantes? ¿Cuál es la plataforma más adecuada para ello?” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020). Finalmente, se adoptó un modelo de enseñanza híbrida que conjuga elementos de la Clase Invertida para poder maximizar el trabajo en clase y la interacción entre el estudiantado y los docentes con el diseño de materiales audiovisuales y multimediales. Las actividades que se plantean en la plataforma Moodle de la UNComa, PEDCO, son de modalidad sincrónica como asincrónica; variando el rol de los alumnos que para ciertas tareas será de consumidor y en otras instancias prosumidor de contenidos.

1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En lo que respecta al dictado de materias en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, se puede observar, inclusive a la vuelta a la presencialidad, que la enseñanza mediada por tecnología no forma parte de los cursados y esto se puede evidenciar en los programas de las distintas materias que son de libre acceso en la página web de la facultad. El uso de la plataforma de la universidad en muchos casos se utiliza como repositorio de materiales bibliográficos y las herramientas tecnológicas que se utilizan como soporte de las clases son las presentaciones de PowerPoint, Canva o Prezi. Esta falta de inclusión de tecnología educativa en los cursados de las carreras, incluyendo la materia Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés, es un problema que debe ser atendido debido al nuevo perfil de estudiantes que hoy tenemos en las aulas que demanda otro tipo de experiencia de enseñanza y aprendizaje en una realidad digital en constante cambio. En este contexto, la pregunta central de este trabajo es ¿Qué diseño debería tener una metodología de enseñanza y de aprendizaje con inclusión de tecnología educativa, para adaptarse efectivamente al perfil actual de los estudiantes de un profesorado universitario?

1.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS

1.3.1 OBJETIVOS GENERALES

- Desarrollar una propuesta de enseñanza híbrida para la asignatura de Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés de la UNComa.
- Evaluar la efectividad de la experiencia de la enseñanza híbrida en el dictado de Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés de la UNComa.

1.3.2 OBJETIVOS PARTICULARES

- Analizar modelos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología identificando aquellos que mejor se adapten a la metodología de enseñanza híbrida.
- Identificar un perfil del nuevo estudiante universitario en el contexto digital y explorar cómo esta nueva realidad impacta en sus procesos de aprendizaje.
- Describir los roles de docentes y alumnos en el contexto de enseñanza híbrida.
- Generar recomendaciones concretas para la mejora continua que optimice la experiencia de enseñanza híbrida en base a las necesidades cambiantes de los estudiantes.
- Analizar los datos recopilados en las encuestas y entrevistas a estudiantes para identificar los aspectos positivos de la implementación de la metodología de enseñanza híbrida en el dictado de Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés de la UNComa.
- Reflexionar sobre los aspectos negativos que mencionen los estudiantes Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés de la UNComa para realizar mejoras en el modelo propuesto para la asignatura.
- Comparar el desempeño de los estudiantes que han cursado Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés de la UNComa según el nuevo modelo con el desempeño con los alumnos de Didáctica Especial y Residencia II del Profesorado de Inglés de la UNComa que han tenido una instrucción tradicional.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE ACTUAL

El estudiante que habita las aulas en la actualidad presenta características distintivas que se han generado por los cambios tecnológicos. Este nuevo perfil del alumno todavía no ha impactado por completo el diseño de los cursados en la universidad. El alumnado que llega a las clases tiene a su disposición, de antemano, los conocimientos que los docentes van a enseñar a un clic de distancia en Internet. Además, la lectura ya no es meramente en papel, sino que abarca otros formatos transmedia, rompiendo con la idea que hoy se lee menos. Tal vez, se lea menos en formato de libro impreso pero las pantallas nos ofrecen múltiples formas de leer y de acercarnos a la información. Todos estos cambios se dan en una cultura digital que ha cambiado la forma en que nos relacionamos con el mundo y la educación tiene que adaptarse a esos cambios.

Cuando Michel Serres (2013) nos habla de su *Pulgarcita*, esos individuos que viven en lo virtual e interactúan con la lectura y la escritura a través de sus pulgares, de allí su nombre, nos habla de jóvenes que han reinventado el mundo. Han cambiado la manera en que vivimos, las instituciones mismas y la manera de ser y conocer. La Pulgarcita de Serres puede manipular varias informaciones al mismo tiempo y el conocimiento lo procesa, sintetiza e integra distinto que las generaciones anteriores. Cuando llega al aula Pulgarcita ya tuvo acceso al saber, está ahí en la Web, en las redes sociales, en las enciclopedias virtuales. “Ahora distribuido [el saber] en todas partes, el saber se expande en un espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos” (Serres, 2013). Tiene el mundo en sus manos y lo tiene ahora (Serres, 2014). Esto presume un problema para los docentes que ya no son la única fuente de conocimiento ni los únicos que lo transmiten. La naturaleza de las clases tiene que cambiar si tomamos en cuenta esta presunción de que acceden al saber antes de llegar al aula. Pero también es un problema para nuestros estudiantes que hoy se relacionan de otra manera con el saber, ya no agentes pasivos que se dejan guiar por un profesor que le muestra el camino. Hoy Pulgarcita adopta un rol activo en el que ella misma no sólo consume información, sino que también la crea. Se apropia de los espacios, ya no estáticos, y asume como dice Serres un rol de conductor, en control, que dirige su propio recorrido y que es dinámico.

Siguiendo con esta línea y para entender ese nuevo mundo que crearon las nuevas tecnologías como la Web y los smartphones, Alessandro Baricco en su libro *The Game. Historias del mundo digital para jóvenes aventureros* (2020) nos propone entender cómo los nuevos sujetos pueden moverse entre el mundo de las generaciones pasadas y el ultramundo en el que las nuevas generaciones navegan. En este ultramundo que Baricco (2020) define como “un mundo sin confines, en el que las cosas cambian continuamente, actualizando. Un mundo sin un arriba y un abajo, sin bordes ni forma alguna”. En este lugar se puede viajar, encontrar y adquirir conocimiento fácilmente. Además, se puede hablar de uno mismo, darse a conocer y conocer a un sin fin de personas de todas partes del mundo. Hoy en día la entrada a este nuevo mundo se da de manera cotidiana y prácticamente durante todo el día. En este espacio existe la cultura participativa que invita a cualquier persona a formar parte, a escribir y contribuir para ampliarla. Se genera contenido tanto escrito como visual y todo individuo con una computadora o teléfono celular con conexión a Internet puede compartir sus habilidades, intereses o ideas. No importa la formación de quién crea, si el contenido es bueno o malo, lo que destaca el éxito de unos y otros es que sea una idea nueva, original y que se convierta en tendencia. También surgió una nueva forma de relacionarse con los otros a través de las redes sociales. Publican su identidad social y laboral, cuentan lo que hacen minuto a minuto, comparten historias y emociones, dan su opinión sobre lo que está pasando e interactúan con otros por chats o vivos; exponiéndose a la mirada del otro. “¿Qué ganan?” se pregunta Baricco (2020). “La posibilidad de adquirir experiencia de una manera nueva respecto a la de sus progenitores, de encontrar el sentido de las cosas reuniéndolo en la superficie con un movimiento veloz y ligero.”

Hoy accedemos al conocimiento por medio de diversas maneras, la lectura es una de ellas. Cómo leemos también se ha visto interpelado por las nuevas tecnologías y los cambios que han traído en la forma de vivir e interactuar con el medio. Francisco Albarello (2019) en su libro *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* nos propone entender “el modo en el que estudian los jóvenes universitarios, haciendo uso de diversidad de medios - tanto libros papel como pantallas- que tienen a su alcance.” Los estudiantes son parte de una cultura participativa en la que no solo consumen información al alcance de la mano, sino que también son parte de crear esa información ya

que contribuyen con sus aportes, modifican, procesan, comparten y comentan el contenido (consumen y participan).

Las nuevas generaciones buscan involucrarse activamente en los relatos, estar conectados de manera profunda y compleja, y esperan que los medios les proporcionen entornos inmersivos y experiencias intensas de compromiso a cambio de su recurso más valioso: su atención. La manipulación de las pantallas condiciona entonces cómo se presenta y consume el contenido. Esto da lugar a una hibridación entre el “saber” y el “hacer”, que tiene lugar en los dispositivos como los móviles, genera por un lado un contemplar el contenido y por otro un actuar sobre el contenido. Con el libro impreso sólo se consumía lo que un autor o autores querían relatar, pero en la actualidad las pantallas invitan a una “lectura superficial, fragmentada, en diálogo con otros usos, con distintos géneros, en distintas funciones” (Albarello, 2022). Esta nueva forma de leer nos estimula a interactuar con otros, aquí y ahora y donde las emociones atraviesan la forma de comunicarnos verbal o escritamente. El autor destaca que “lo importante es la meta de lectura: qué es lo que quiero hacer con ese dispositivo, qué función cumple para mi vida cotidiana, y en lo posible tratar de no usar los nuevos dispositivos con los usos anteriores. Podemos decir que cada dispositivo tiene su pacto de lectura y cumple mejor que otro la función para la cual lo queremos utilizar” (Albarello, 2022).

Las pantallas presentan entonces nuevos tipos de lectura donde el usuario elige realizar varias actividades a la vez diferenciándose de la lectura lineal y concentrada del papel impreso. Esta lectura multilineal en la que no solo se lee, pero también se navega haciendo conexiones infinitas entre datos similares y diferentes, curando el contenido encontrado, fomenta la interdisciplinaria y estimula el pensamiento relacional. Además, esta nueva forma de leer da cuenta de nuevas características como una lectura conectiva, colectiva y relacionante. Permite estar en red con otros lectores sin restricción de tiempo y espacio y así poder seguir los consejos de otros y también comentar, dando lugar al prosumo de información. Cabe aclarar que este tipo de lectura no está suplantando a la lectura concentrada y lineal, sino que suma una nueva forma de interactuar con el texto. Los lectores digitales prefieren la computadora como dispositivo para leer, aunque los e-readers son cada vez más usados junto con los smartphones en espacios públicos. También Albarello (2019)

aclara que quienes leen alternan el soporte digital con el impreso de acuerdo a la función de lectura.

En lo que respecta a la escritura en el ecosistema de pantallas, Albarello (2019) nos muestra cómo el chat ha modificado la forma de escribir de los jóvenes. La escritura digital comparte características con la oralidad en cuanto comparten la espontaneidad al momento de expresar las ideas, carente de seguir reglas gramaticales y donde los emoticonos, stickers y gifs suplantando a las expresiones que se dan en la conversación cara a cara. Esto se debe a que, dada la inmediatez para comunicarse en la actualidad, aquí y ahora, los usuarios escriben como hablan. Hoy se escribe en situaciones de movilidad y multitarea por lo que el lenguaje coloquial e improvisado predomina. Además, el chat incorpora distintos recursos multimedia como texto, mensajes de audio, imágenes y videos, dando lugar a una nueva forma de comunicarse.

Finalmente, debemos definir lo que Albarello (2019) denomina lectura transmedia. La define como “lectura inclusiva, multimodal, diversa, de todos tipos de textos -escritos, visuales, sonoros, lúdicos- y de soportes, que a su vez mezcla o híbrida con las prácticas de producción o prosumo del lector.” A esta lectura se le debe sumar la navegación por las páginas web en busca de narrativas que llevan al lector a diversas pantallas y estímulos simultáneos donde la atención se multiplica. El autor aclara que, luego de investigación con sus estudiantes universitarios, los jóvenes prefieren a la hora de estudiar para la universidad el papel por sobre la pantalla. Esta elección se basa en que las pantallas y sus estímulos los distraen y lo impreso los hace concentrarse más.

Teniendo en cuenta lo que Serres, Baricco y Albarello expresan de las nuevas generaciones y como su interacción con el medio se ha visto influenciada por los avances tecnológicos y la cultura digital, se puede concluir que algunas de las características del perfil del estudiante actual son:

- **Usuarios de dispositivos tecnológicos:** Los dispositivos tecnológicos, como smartphones y computadoras, son herramientas comunes para acceder a la información y participar en la cultura digital. Los estudiantes los utilizan para leer, escribir y comunicarse.

- **Lectores transmedia:** La lectura ya no se limita al papel; estos estudiantes se involucran en la lectura en una variedad de formatos y medios digitales, lo que incluye texto, imágenes, videos y otros elementos multimedia.
- **Escritores digitales:** La escritura en el entorno digital se caracteriza por su inmediatez y espontaneidad, y a menudo se asemeja a la oralidad.
- **Actitud activa y participativa:** Los estudiantes actuales desempeñan un papel activo en su proceso de aprendizaje. No son consumidores pasivos de información, sino que también contribuyen al conocimiento, crean contenido y participan en la cultura digital de manera activa. Estos estudiantes han adoptado un rol de conductores en su propio aprendizaje. Son capaces de dirigir su propio recorrido educativo y están dispuestos a explorar y adaptarse a espacios y roles en constante cambio.
- **Navegadores de la cultura digital:** Están acostumbrados a la inmediatez, la interconexión y la participación en línea, que en muchos casos invita a trabajar colaborativamente.
- **Habitantes del "ultramundo" digital:** La tecnología y las redes sociales les permiten navegar en un mundo en constante cambio, conectándose con personas de todo el mundo. Esta realidad digital se ha convertido en una parte integral de su vida cotidiana.

Esta nueva generación de estudiantes con las características distintivas, anteriormente mencionadas, que motiva a docentes a pensar nuevas estrategias de enseñanza no es ajena a las aulas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Este nuevo perfil de alumno ya habita las aulas de la carrera del Profesorado de Inglés de dicha institución. La gran mayoría del alumnado que cursa Didáctica Especial y Residencia I se comunica, lee, escribe, toma apuntes y lleva a cabo trabajos por medio de dispositivos móviles. Por lo tanto, este nuevo estudiante que hoy transita la Universidad Nacional del Comahue plantea nuevos desafíos para la enseñanza. Nos hace pensar en cómo debemos adaptarnos a esta nueva realidad. Debemos pensar en el nuevo rol que el docente debe asumir ya que no son la única fuente de conocimiento y que los estudiantes actuales llegan a las aulas con un acceso previo al contenido de las asignaturas. Además, los materiales de enseñanza deben ajustarse a las nuevas tecnologías como los dispositivos móviles que los jóvenes emplean teniendo en cuenta un enfoque transmedia. Por lo tanto, los cursos en la

universidad deben diseñarse con un enfoque más participativo, que fomente el pensamiento crítico, la lectura transmedia y la aplicación del conocimiento en lugar de transmitir hechos.

2.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

2.2.1. APRENDIZAJE PROFUNDO

Teniendo en cuenta el modelo de enseñanza híbrida que se ha implementado en el período ya mencionado en la materia Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés, en la UNComa, esta propuesta busca una enseñanza por comprensión que fomente el Aprendizaje Profundo (AP). Melina Furman (2021) recalca que una de las características del AP es que todo lo que se enseña en un ámbito educativo tiene que tener la característica de poder transferirse a otras situaciones fuera del aula y que se pueda aplicar en la vida cotidiana. El Aprendizaje Profundo está estrechamente relacionado a una de las metodologías más utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera que es el Método Comunicativo. Este enfoque pedagógico tiene como objetivo central la comunicación efectiva y real para que los estudiantes puedan enfrentarse y desenvolverse, tanto en la clase, pero principalmente fuera del aula, en situaciones cotidianas y auténticas donde deban usar la segunda lengua de manera natural. Cabe destacar que ambos modelos hacen énfasis en que el aprendizaje no se limite al contexto escolar, sino que tenga aplicaciones prácticas y significativas en la vida diaria de los alumnos. Por lo tanto, si aplicamos el AP, podremos comprender y adquirir los saberes con profundidad, dando respuesta a problemas, argumentando nuestros puntos de vista y creando soluciones a casos que nadie había pensado. Esto nos permite ser flexibles porque podemos adaptarnos y aplicar eso que sabemos a nuevas situaciones, dentro y fuera del aula.

Como futuros docentes, los estudiantes de Didáctica Especial y Residencia I tienen que tener la capacidad de poner en práctica, al enseñar diversos temas relacionados a la enseñanza del inglés, lo que han aprendido en su formación. Esto no sólo implica justificar sus decisiones metodológicas sino también poder extrapolar en su propia práctica docente cómo ayudar a sus estudiantes a aprender. Es por esto, que el AP juega un papel fundamental en el diseño del modelo que se propone en este trabajo.

Para poder desarrollar el Aprendizaje Profundo se necesita de la información fáctica para poder realizar los desempeños anteriormente mencionados. El problema de la educación formal es recaer solamente en la transmisión y acumulación de datos que luego se vuelven en conocimiento inerte. Ese conocimiento que luego nos cuesta recordar, que no sabemos cómo usarlo en nuestro día a día y que se olvida fácilmente. Perkins (2008) clasifica esta deficiencia de la práctica pedagógica como conocimiento frágil y pensamiento pobre. Define al primer término como lo que “los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido” y al segundo como lo que “los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben”. Tanto Furman (2023) como Perkins (2019) hacen hincapié en que significa comprender ya que es la base del AP. Para Furman (2021) “Comprender es poder, actuar con el conocimiento de manera flexible nos permite seguir entendiéndolo cuando cambia el contexto y hacer cosas con él. No es pensar sobre, es pensar con. Se trata de pensar con ese conocimiento para interpretar nuestro mundo actual”. Perkins sostiene que “entender es un tipo de rendimiento, se trata de si puedes pensar con lo que sabes sobre algo, si puedes pensar con flexibilidad con lo que sabes sobre algo, si puedes ir más allá de la información facilitada”. Esto conduce a los educadores a reflexionar cómo lograr que los alumnos demuestren su comprensión mediante la aplicación del conocimiento en acciones que revelen que no sólo han acumulado información, sino que pueden, por ejemplo, resolver un caso o dar respuesta a una problemática con la información que se la ha suministrado en contextos diferentes a los que se presentaron en clase.

Para clarificar que implica el AP Grant Wiggins y Jay Mc Tighe (2005) en Furman (2021) proponen una serie de desempeños que facilitan distinguir el Aprendizaje Profundo en la práctica y dar cuenta cuando alguien entiende o sabe algo bien. Esto son:

- Si lo puede explicar con sus palabras;
- Si puede dar ejemplos;
- Si puede aplicar ese conocimiento para resolver un problema o crear algo nuevo;
- Si puede relacionar ese concepto con otros que sabe de antes o con su propia vida;
- Si puede proponer preguntas propias acerca del tema;
- Sí puede representar eso que sabe con una imagen o metáfora;

- Si puede explicar por qué es importante, y establecer conexiones personales;
- Si se lo puede enseñar a otros;
- Se siente confiado/a con ese conocimiento.

Perkins (2008) propone el concepto de Pedagogía de la Comprensión que, para el presente diseño para la asignatura de DEyRI, servirán de base para la planificación de tareas a realizar. Algunas de las actividades que sirven para desarrollar esta pedagogía son:

- **La explicación:** El estudiante puede describir y expresar con sus propias palabras qué significa un concepto o teoría.
- **La ejemplificación:** El estudiante puede demostrar cómo se relaciona el concepto teórico con ejemplos de la vida cotidiana dando respuesta a distintos interrogantes.
- **La aplicación:** El alumno puede dar respuesta a un problema planteado que no tenga una solución preexistente usando los conceptos o teorías vistas.
- **La justificación:** El alumno ofrece pruebas para demostrar sus elecciones teóricas en la resolución de un problema o tarea.
- **Comparación y contraste:** A través de la observación el estudiante puede establecer diferencias y similitudes entre teorías o conceptos; además de realizar conexiones entre distintos temas.
- **La contextualización:** El estudiante puede demostrar cómo se aplican los conceptos vistos y cómo estos se relacionan a su vez con el mundo que los rodea.
- **La generalización:** El alumno puede definir principios a partir de su propia experiencia o al resolver una problemática.

Las actividades y desempeños anteriormente mencionados sin dudas fomentan el pensamiento crítico y las habilidades del siglo XXI propuestas por Trilling y Fadel (2009). Los autores sostienen que la educación debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen capacidades necesarias para desempeñarse en el ámbito laboral y en su comunidad en un mundo en constante cambio. Las habilidades que ellos proponen son:

- **La creatividad:** Es la habilidad de crear ideas novedosas y valiosas usando técnicas creativas tales como la lluvia de ideas, juegos de roles o storyboarding. A su vez, se elaboran, redefinen, analizan y evalúan sus propias ideas para mejorar y maximizar sus propios esfuerzos creativos para dar respuesta a una problemática.

- **El pensamiento crítico:** Es la capacidad de razonar efectivamente usando distintos procesos de razonamiento como el inductivo o deductivo. Lo cual está intrínsecamente ligado a la habilidad de poder analizar, interpretar, evaluar y sintetizar la información reflexionando críticamente para poder llegar a conclusiones o decisiones fundamentadas. Además, está ligado a dar respuesta a un problema planteado que no sea familiar de manera convencional o innovativa.
- **La comunicación:** Es la capacidad de poder transmitir pensamientos e ideas de manera clara y efectiva, ya sea de manera oral, escrita o no verbal en diversos escenarios y con distintos propósitos. Implica, a su vez, poder escuchar activa y eficazmente para descifrar un significado, incluyendo el conocimiento, valores, actitudes e intenciones. Además, quién sabe utilizar múltiples medios y tecnologías considerando su efectividad de antemano y evaluando su impacto, también sabe comunicar.
- **La colaboración:** Es la habilidad de poder trabajar con otros efectiva y respetuosamente en diversos grupos para lograr un objetivo común. Al realizarlo se ejercita la flexibilidad y la disposición para hacer los compromisos necesarios para lograr la meta compartida. El trabajo colaborativo implica valorar las contribuciones individuales realizadas por cada miembro del equipo.

Si bien el AP no fue pensado para la educación digital per se, su metodología se puede adaptar a la enseñanza híbrida que se propone para la materia de Didáctica Especial y Residencia I en el diseño de las actividades para la presentación y práctica de los temas teóricos de la asignatura siguiendo el modelo de la Clase Invertida. Esto se debe a que las tareas que los estudiantes tienen que llevar a cabo fomentan el Aprendizaje Profundo ya que deberán responder a un problema planteado y resolverlo empleando los desempeños y actividades de comprensión anteriormente descritas. Además, el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza complementa este aprendizaje por distintos motivos. Uno de ellos es que ofrecen nuevos recursos educativos al presentar la información en diversos formatos. Otro motivo es que personalizan el aprendizaje al adaptarse a las necesidades de los estudiantes, por ejemplo, al ritmo y progreso que cada individuo necesita para aprender.

Finalmente, fomentan el aprendizaje colaborativo y la participación activa del alumnado por medio de herramientas de colaboración en tiempo real.

2.2.2. APRENDIZAJE COLABORATIVO

El Aprendizaje Colaborativo (AC) implica que los estudiantes trabajen juntos en actividades o tareas de a pares o en grupos lo suficientemente reducidos para favorecer que cada miembro del equipo tenga un rol y así asegurarse que todos participen. Dependiendo del trabajo asignado, los alumnos pueden llevar a cabo las tareas de manera individual o grupal, pero siempre teniendo como eje el objetivo común de realizar el trabajo en conjunto.

El AC representa un cambio significativo en la manera de enseñar. El mismo se corre de la clase centrada en el docente que imparte el conocimiento como por ejemplo el estilo conferencia en las universidades donde los estudiantes escuchan y toman nota. Esto no quiere decir que no existan clases teóricas, sino que coexisten con otros procesos basados en la discusión de los estudiantes y el trabajo activo con el material del curso. Leigh Smith y MacGregor (1992) sostienen que los profesores que utilizan modelos de Aprendizaje Colaborativo tienden a verse a sí mismos como diseñadores de experiencias intelectuales para los estudiantes, como entrenadores o parteras de un proceso de aprendizaje más emergente; y no tanto como expertos transmisores de conocimientos a su estudiantado.

Si asumimos la premisa de que el aprendizaje es un proceso activo que se construye al contextualizar la práctica, el Aprendizaje Colaborativo favorece dicho principio. Esto se debe a que, al trabajar colaborativamente, los estudiantes no están pasivamente absorbiendo nuevos saberes, sino que trabajan activamente para aprender nuevos conceptos o habilidades al integrar lo nuevo con lo que ya saben porque deben resolver una situación que se les ha planteado. De esta manera están creando algo nuevo con la información al dar respuesta a una problemática. Asimismo, las actividades que desarrolla el AC cuentan con un contexto valioso que comienza con un problema que desafía a los alumnos a poner en práctica lo aprendido y construir significados; despegándose de la idea que una clase comienza con datos teóricos.

2.2.2.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) no es una metodología exclusivamente de la tecnología educativa, pero se ensambla bien con el modelo de la Clase Invertida por sus características particulares en las que el estudiante tiene una participación activa en la creación, investigación y resolución de un determinado problema. Como se mencionó anteriormente, en el Aula Invertida los alumnos acceden a los conceptos teóricos antes de la clase presencial. Este acercamiento previo al contenido que se da mediado por tecnología puede darse a través de la resolución de problemas como tarea para familiarizarse con la teoría o para dar respuesta a un caso (problema) que se plantee en clase.

Los pasos que se deben seguir para aplicar esta metodología son los siguientes:

1. **Planificar:** El docente diseña el problema/ caso a resolver que se alinea al currículum teniendo en cuenta también las características de los estudiantes y sus necesidades.
2. **Presentación del problema:** Se describe el caso detalladamente y el mismo debe ser desafiante para los alumnos para así motivarlos a investigar y buscar soluciones.
3. **Definición del problema:** Los estudiantes determinan el problema y plantean posibles soluciones al proponer preguntas de discusión, por ejemplo.
4. **Lluvia de ideas:** Los estudiantes en conjunto con el docente plantean posibles abordajes para resolver el problema en cuestión.
5. **Planteamiento de respuestas e hipótesis:** Al analizar el caso y plantear la línea de acción, los estudiantes abordan, utilizando estrategias de trabajo en grupo y de pensamiento crítico, como resolverlo.
6. **Investigación:** El docente puede propiciar información, pero los estudiantes también buscan data para abordar el problema. Utilizan instrumentos de curaduría para descartar todo dato que sea irrelevante o poco certero. Recurren también al conocimiento de otras asignaturas para testear sus hipótesis.
7. **Síntesis y presentación:** Los estudiantes realizan su exposición donde explican cómo han arribado a las conclusiones.
8. **Evaluación y autoevaluación:** Se hace una valoración del caso y del desempeño personal de los integrantes del grupo. Además, se evalúa si el problema puede ser resuelto en la vida real o el mismo queda sin solución.

Este enfoque pedagógico establece nuevas formas de interactuar para los docentes y estudiantes en el aula que difieren de la clase tradicional expositiva. A continuación, Díaz Barriga (2005) detalla estos nuevos roles:

Profesor como Entrenador (coach)	Estudiante como Solucionador Activo del Problema	El Problema como Desafío Abordable y Elemento Motivacional
<ul style="list-style-type: none"> ● Modela, entrena, apoya, se retira ● Invita a pensar ● Supervisa el aprendizaje ● Prueba y desafía el pensamiento de los alumnos ● Mantiene a los estudiantes involucrados ● Supervisa y ajusta el nivel de dificultad del reto ● Maneja la dinámica del grupo ● Mantiene el proceso en movimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ● Participante activo ● Comprometido y responsable ● Constructor de significado ● Colaborador ● Inquisitivo ● Autorregulado 	<ul style="list-style-type: none"> ● Abierto, no estructurado ● Apela al interés humano por encontrar una solución, lograr estabilidad o armonía ● Plantea la necesidad de un contexto de aprendizaje que promueva la indagación y el desarrollo del pensamiento ● Presenta al alumno distintas perspectivas, controversias o dilemas que deba considerar en la toma de decisiones conducente a la solución más viable

El ABP se enmarca dentro de la pedagogía constructivista ya que le proporciona al estudiante las herramientas necesarias para abordar, en grupos, la resolución de una situación problemática (hipotética o real) para no sólo construir su propio conocimiento al vincular el aprendizaje académico con la vida real, sino también desarrollando las habilidades del pensamiento crítico y de toma de decisiones. Además, promueve que el educando aprenda conceptos y principios de una manera opuesta a la instrucción explícita. Como aclara Maya-Palacios et al., 2017 “el estudiante construya su conocimiento sobre la base de problemas y situaciones de la vida real, presentando el problema y luego identificando las necesidades de aprendizaje, buscando información necesaria y finalmente volviendo al problema.” Esta metodología promueve el aprendizaje activo ya que el estudiante aprende mediante la experiencia práctica y la reflexión, posibilitando también un aprendizaje interdisciplinar al facilitar la integración del conocimiento procedente de distintas disciplinas. Además, otros beneficios del ABP es que fomenta la autonomía de los alumnos ya que ellos son

responsables de su propio aprendizaje. Como remarca Reigeluth (2000) en Díaz Barriga (2005), “el modelo educativo requerido en la nueva era de la información tiene como rasgos más notables el Aprendizaje Cooperativo, la reflexión, las habilidades de comunicación, las aptitudes para resolver problemas y construir significados, y el papel del docente como preparador cognitivo o facilitador del aprendizaje”. Estas cualidades son indispensables para desarrollar estrategias y habilidades que permitan el desarrollo de una metodología híbrida como lo es la Clase Invertida que se propone para el presente trabajo.

2.2.2.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El modelo de enseñanza conocido como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProy) hace referencia a un conjunto de tareas que los estudiantes deben llevar a cabo en respuesta a una pregunta planteada o problema. Para alcanzar el objetivo definitivo, los alumnos deben trabajar conjuntamente, investigando y creando lo que será el producto final. Boss y Larmer (2018) destacan seis criterios que se deben considerar a la hora de diseñar un proyecto que se pueda considerar de alta calidad. Los autores los definen de la siguiente manera:

- **Desafío Intelectual y Logro:** Los estudiantes aprenden profundamente, piensan críticamente y se esfuerzan por la excelencia y para lograrlo deben investigar problemas, preguntas y temas desafiantes que los motiven.
- **Autenticidad:** Los estudiantes trabajan en proyectos que son significativos y relevantes para su cultura, sus vidas y su futuro. Los mismos los desafían a participar en trabajos que se conectan con el mundo fuera del aula, con sus intereses y preocupaciones personales. Para ello utilizan las herramientas, técnicas y/o tecnologías digitales que se emplean en la vida cotidiana.
- **Producto Público:** El trabajo de los estudiantes se muestra públicamente, se discute y se critica. Es importante destacar que se pueda compartir con otras personas que no sean sus compañeros de curso para que su impacto tenga efectos en su comunidad. Pueden mostrar sus resultados con otros agentes de su institución educativa o invitar a otras organizaciones.

- **Colaboración:** Los estudiantes trabajan en equipos con otros compañeros en persona o en línea recibiendo ayuda del docente u otros expertos en el tema para alcanzar su objetivo final.
- **Gestión de Proyectos:** Los alumnos aprenden a gestionar su tiempo, estrategias y equipos de trabajo colaborativo de manera autónoma durante el transcurso del proyecto.
- **Reflexión:** Los alumnos evalúan y sugieren mejoras en su propio trabajo y el de otros. Además, dan su opinión personal sobre los contenidos y conceptos académicos en conjunto con las habilidades que creen necesarias para un exitoso proceso de aprendizaje.

La aplicación de esta metodología ofrece entre sus ventajas un empoderamiento del alumnado porque los hace protagonistas de su propio aprendizaje y además facilita la adquisición de conocimiento al trabajar integral e interdisciplinariamente los saberes en la resolución del problema o pregunta inicial. Además, da lugar a la articulación de los objetivos de la materia en que se aplica. El APProy permite incorporar diversos recursos multimediales y tecnológicos tanto en el diseño del proyecto por parte del docente como en el trabajo que realizan los estudiantes para llevarlo a cabo y crear su producto final.

El Aprendizaje Basado en Proyectos favorece la inclusión genuina de la tecnología educativa y se adapta fácilmente a la propuesta de este trabajo que busca desarrollar un diseño de enseñanza híbrida para un curso universitario.

2.2.2.3. APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

Este enfoque metodológico fue implementado originalmente para la enseñanza de una lengua extranjera que fomentará la comunicación. En la actualidad se puede adaptar a distintos contextos educativos y para enseñar distintas áreas disciplinares. Entre sus principales características se puede destacar el desarrollo de las cuatro habilidades del siglo XXI anteriormente mencionadas (comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad) debido a que los estudiantes deben llevar a cabo y completar una tarea que sea significativa para ellos. De acuerdo a Jane Willis (2013) una tarea se puede definir como una actividad que tiene objetivos claramente delineados y que capta el interés de los estudiantes porque son relevantes para su vida cotidiana. A su vez, la tarea les permite utilizar la lengua y que lo más

importante es que deben lograr un resultado o producto final tangible. Además, la autora aclara que el punto de partida es el significado y remarca que los alumnos crean el significado al resolver colaborativamente la tarea, alejándose del concepto que el alumnado debe repetir lo que otro le ha dicho.

Esta metodología cuenta con un ciclo de tres fases que ayudan a conseguir el objetivo planteado (Ellis et. al., 2019). La etapa de **pre-tarea** sirve no solo para motivar y captar el interés de los estudiantes sino también para prepararlos para la tarea principal. La siguiente etapa, **la tarea**, el alumnado resuelve el problema/ acertijo/ situación o interrogante que se les haya planteado. Y finalmente en la etapa **post-tarea** los alumnos participan en actividades donde utilizan la información provista en la tarea una vez que esta se ha completado donde lo pueden relacionar con experiencias propias, reflexionar sobre la temática trabajada o aplicarlo en otros contextos. De esta manera, se enseña focalizándose en el proceso y no en la resolución de la tarea en sí, permitiendo a los estudiantes aprender al interactuar con otros.

Si bien este modelo, como se mencionó anteriormente, no fue diseñado para la enseñanza en general, se puede adaptar a la dinámica de una materia como Didáctica Especial y Residencia I de la Facultad de Lenguas de la UNComa. Dado que es una asignatura teórico-práctica en la que los estudiantes tienen que apropiarse de conceptos teóricos, que luego, deben llevar a la práctica en el diseño de sus propias clases, aproximarse tanto a la teoría como al material de lectura a través de tareas permitirá que los saberes se comprendan de una manera más precisa y significativa. Cabe destacar que la estructura de una clase basada en el aprendizaje por tareas es fácilmente adaptable a la enseñanza virtual o híbrida.

2.2.3. EDUCACIÓN HÍBRIDA: CARACTERÍSTICAS, DESAFÍOS Y BENEFICIOS

La educación híbrida se puede definir como un modelo de enseñanza que combina elementos y estrategias tanto de la educación presencial como a distancia potenciando las ventajas para así fortalecer la propuesta pedagógica. Este modelo integra las nuevas tecnologías a la enseñanza presencial buscando superar los usos instrumentales de las mismas. A su vez, se unifica lo que sucede online con lo que acontece en el aula.

Para que una propuesta pedagógica pueda ser considerada híbrida debe contar con una serie de características. De acuerdo a Soletic (2021) en primer lugar debe fomentar la

autonomía de los estudiantes, promover el aprendizaje en profundidad y que integre la cultura digital. Además, tiene que redefinir el trabajo docente en cuanto a las tareas y estrategias de su labor para favorecer una construcción colectiva y horizontal. Y finalmente, favorecen nuevas formas de trabajo en grupo en clase entre el alumnado para poder personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta combinación de componentes, herramientas y plataformas plantea desafíos para los docentes a la hora de diseñar su currículum ya que no todos los estudiantes pueden llegar a tener el mismo acceso a los dispositivos y aplicaciones. Es por esto que los profesores deberán tener en cuenta para su planificación como utilizar los distintos recursos tecnológicos disponibles en diversos formatos y soportes que se adapten a las necesidades y al contexto particular de sus prácticas.

Suárez-Guerrero y García Ruvalcaba (2022) destacan los resultados de investigaciones que dan cuenta de que los estudiantes rinden mejor cuando han aprendido con modelos de enseñanza híbrida en contraposición con la educación presencial tradicional. Los autores hacen hincapié en “modelos que integren ambientes digitales y presenciales para la generación de experiencias flexibles, en red, personalizadas, significativas, que habiliten en la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida”.

El diseño metodológico de enseñanza y de aprendizaje con inclusión de tecnología educativa que se tendrá en cuenta para dar respuesta al perfil actual de los estudiantes universitarios del profesorado de inglés y en particular de la materia de Didáctica Especial y Residencia I estará cerrado en el enfoque curricular y seguirá una modularidad curricular. De acuerdo a Andreoli (2021) este modelo propone profundizar en los contenidos de cada materia, identificando aquellos que se consideran prioritarios y que requieren presencialidad, en el caso de la mencionada materia diseño de actividades didácticas y trabajar aquellos saberes teóricos de manera virtual (sincrónica o asincrónicamente).

2.2.3.1. MODELO DE LA CLASE INVERTIDA

Dice Marc Prensky en el prólogo de *Dale la vuelta a tu clase* de Bergmann y Sams (2014) que los “cerebros y mentes que se extienden y amplifican, gracias al uso de las nuevas tecnologías.” Esto indica que existen cambios en la forma de apropiarse del conocimiento y

que las nuevas generaciones ya no aprenden de la misma manera que antes de la llegada de Internet o las pantallas. Por ejemplo, para buscar información al estudiar se debía recurrir a los libros impresos y muchas veces su acceso se daba solo en las bibliotecas y no se contaba con más contenido que el de los ejemplares que allí había. Hoy con las páginas web podemos conseguir datos de cualquier lugar del mundo, desde autores reconocidos a trabajos de universidades o creadores de contenidos. También se aprende de las comunidades de aprendizaje online hasta de las redes sociales. Además, las aplicaciones de las computadoras y los móviles nos permiten realizar diversas actividades antes no imaginadas como editar audio o video o realizar diseño de material gráfico sin ser expertos en el tema. Como ya se mencionó anteriormente ya no leemos ni escribimos como antes y nuestra forma de relacionarnos con el saber es distinta. Este cambio que han producido las nuevas tecnologías interpela a los docentes a repensar y adaptar sus prácticas. Los docentes deben comprender que existen nuevas formas de aprendizaje. “El viejo papel educativo de “transmitir información” ha sido sustituido por “enseñar a los estudiantes a enseñarse a sí mismos” señala Prensky en el prólogo de *Dale la vuelta a tu clase* de Bergmann y Sams (2014) y lo que quiere transmitir a los lectores es que hoy los profesores deben ser guías y orientadores que preparen a sus estudiantes para el futuro con habilidades y competencias que les sean útiles para desempeñarse en un mundo en constante evolución. Una manera de abordar esta nueva realidad educativa es utilizando la metodología de la Clase Invertida.

Este modelo pedagógico que también se denomina Aula Invertida maximiza el tiempo compartido entre docentes y estudiantes en el aula. Las explicaciones de los conceptos teóricos (instrucción directa) ya no se transmiten en la clase, sino que se realizan a través de videos, lecturas, audios o recursos online antes del encuentro presencial con el profesor. Se potencian los beneficios que las nuevas tecnologías y las redes sociales ofrecen en torno a la educación; ya que los docentes planean y diseñan previamente las tareas en las que se integran diversas metodologías de enseñanza como el Aprendizaje por Proyectos, colaborativo y por resolución de problemas, entre otros, con las TICs. De esta manera, los alumnos en sus casas realizan las tareas asignadas mientras trabajan previamente con el material y así pueden adquirir un entendimiento inicial del tema a su propio ritmo. Fuera de la clase se desarrollan procesos cognitivos más sencillos como recordar información específica, identificar o describir conceptos, comprender el significado de la información y

resumir o parafrasear nociones teóricas. Una vez en el aula, el alumnado desarrolla procesos cognitivos más complejos como utilizar el conocimiento adquirido en nuevas situaciones o contextos, descomponer la información en sus componentes esenciales, valorar la calidad, relevancia y validez de la información y generar nueva información, ideas o productos a partir de lo que se ha aprendido. Además, pueden evacuar dudas, pedir aclaraciones e intercambiar ideas con sus pares, ampliando lo adquirido fuera del aula con el acompañamiento del docente.

Al potenciar el tiempo del aula y cambiar la forma tradicional de trabajo, se valoriza la presencialidad. Lo que sucede en el aula es diferente a lo que puede leer en un libro o acceder en las páginas webs. Como dice Mariana Maggio (2018) en su charla *Una didáctica en vivo*, tanto docentes como estudiantes tienen que tener el deseo de asistir al aula porque “queremos estar en clase porque lo que sucede es único y no está en YouTube. Porque lo que sucede en clase es algo que sabemos que nos va a inspirar, que nos va a emocionar, que nos va a transformar. Queremos estar en clase porque lo que allí se crea es original y yo quiero ser parte de esa creación.”

El tiempo de clase se reestructura y como se ve en la siguiente tabla propuesta por Bergmann y Sams (2014), la práctica guiada, independiente o experimental es la que mayor peso tiene. De este modo queda claro que este modelo se centra en el alumnado y no en el profesor porque brinda oportunidades, como ya se mencionó anteriormente, para debatir, comunicar, crear, preguntar.

AULA TRADICIONAL		AULA INVERTIDA	
Actividades	Tiempos	Actividades	Tiempos
Actividades de calentamiento o activación	5 minutos	Actividad de calentamiento o activación	5 minutos
Repaso de la tarea del día anterior	20 minutos	Preguntas y respuestas del vídeo	10 minutos
Exposición de nuevos contenidos	30-45 minutos	Práctica guiada e independiente, o actividad de laboratorio	75 minutos
Práctica guiada e independiente, o actividad de laboratorio	20-35 minutos		

Con esta metodología el estudiante está en el centro del proceso de aprendizaje puesto que involucra al alumno en su propio proceso, fomenta el trabajo colaborativo e incrementa el compromiso del alumnado que es responsable de su propio progreso. Cabe aclarar que en este modelo el alumno no aprende de manera autodidacta sin acompañamiento alguno dado que esta metodología incrementa la interacción entre docentes y estudiantes. Por ejemplo, al llegar a la clase con una preparación previa de los contenidos, le permite al alumno poder realizar preguntas o consultas para resolver las tareas planteadas en el encuentro cara a cara. El docente cambia su rol tradicional de transmisor a guía y facilitador ya que atiende a la diversidad de su estudiantado con sus distintas preferencias de aprendizaje. Por el contrario, se espera una participación activa en clase y cuentan con el apoyo de los profesores siempre que lo necesiten. Sumado a esto, la Clase Invertida permite a los profesores conocer mejor a sus educandos como consecuencia de interacción más cercana ya que en clase no hablan simplemente ante ellos.

2.2.4. ENSEÑANZA POR VIDEOS

Baricco (2020) comenta que, con el nacimiento de YouTube, el segundo sitio con más usuarios del planeta, nació el concepto de *la TV eres tú*. Los jóvenes comenzaron a crear contenido libre y a medida. Hoy ante la duda de cómo realizar alguna tarea buscamos un tutorial y las redes sociales con sus reels o videos de TikTok han abonado con videos que nos enseñan trivialidades tales como maquillaje o bailes hasta temáticas más serias como explicaciones sobre temas sociales o denuncias sobre injusticias. Los videos se han convertido en una fuente de conocimiento al alcance de todos; pero la pregunta yace en cómo aprovechar este recurso como una herramienta pedagógica. Hemos visto anteriormente que los videos educativos son la base de la metodología de la Clase Invertida.

El video como recurso didáctico presenta múltiples beneficios y fomenta un Aprendizaje Significativo dada su naturaleza comunicativa, la cual proporciona imágenes, sonidos y las palabras que contiene. El mismo estimula los sentidos y así se tiene en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes (visuales, auditivos o sensoriales, por mencionar algunos). También favorece al desarrollo de “competencia mediática que incluye la digital, la comunicativa, la lingüística y la audiovisual” (Climent y Vidal, 2021). Como resaltan las autoras, Climent y Vidal (2021), el video educativo “potencia la creatividad y la

originalidad, que enriquece cualquier material didáctico, y se refuerza el aprendizaje individual ya que permite más autonomía para trabajar y acceder más fácilmente a la información.” Entonces, se puede definir que cualquier video que se utilice con fines didácticos y que produzca aprendizaje es considerado educativo.

Bergmann y Sams (2014) aclaran que hay que enseñar al alumnado a cómo ver los vídeos e interactuar en ellos. Se puede comenzar con la visualización de los videos en clase con preguntas de comprensión o tareas que enfoquen sobre las temáticas más relevantes que queramos que nuestros estudiantes adquieran. Los autores de la Clase Invertida aclaran que al comenzar con esta metodología se pueden utilizar clips ya realizados si no se tiene conocimientos de edición de material audiovisual. Ellos hacen hincapié en que la mejor opción es que los docentes creen sus propios videos, ya que de esta manera se personaliza la enseñanza y los alumnos se conectan con sus profesores fuera del aula. Además, al crear el propio material, se focaliza en lo que se quiere que el estudiantado aprenda, alineado con los objetivos del curso que se está dictando. Los videos que mayor resultado han dado son aquellos en los que los alumnos ven o reconocen a su profesor.

Según el Gobierno de Canarias y la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2019), los pasos que se deben tener en cuenta a la hora de planificar un video educativo son:

- Idear el guion (tener en cuenta el contenido que se quiere enseñar)
- Pensar en la duración
- Elegir los recursos y herramienta digital que se van a utilizar
- Definir el uso destinado y audiencia
- Enriquecer el vídeo con preguntas
- Editarlo

Los docentes también deben pensar en tareas para que sus estudiantes realicen antes, durante y después de ver el video. De esta manera, estas actividades posibilitan primero establecer los propósitos para ver el material audiovisual, luego ayudan con la comprensión de la información y finalmente entender el contenido que vieron de manera crítica y así poder aplicarlo en otros contextos. Un video educativo bien elaborado va a favorecer un Aprendizaje Significativo e individualizado ya que el alumno construye el conocimiento a su propio ritmo.

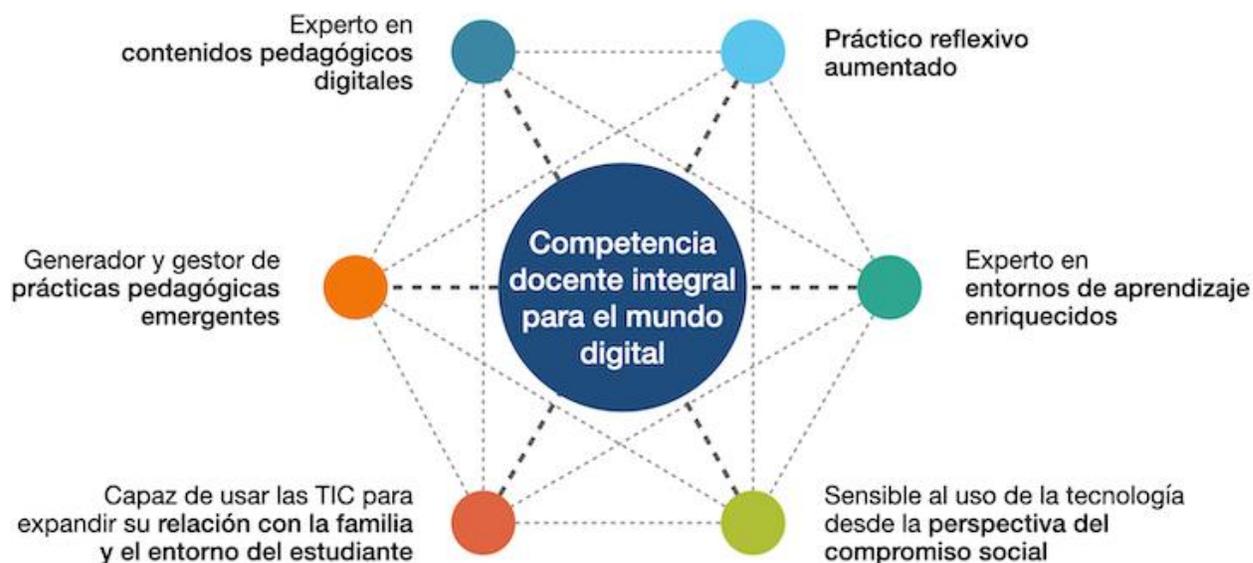
2.4. EL ROL DEL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

Repensar la práctica pedagógica de una propuesta de articulación presencial/ virtual implica que tanto docentes como estudiantes desempeñan nuevos roles. Los profesores son **promotores del aprendizaje activo** porque fomentan la participación activa del alumnado en la construcción conocimiento y en la resolución de problemas al favorecer la integración de los saberes. Además, son **guías** ya que orientan a los alumnos a comprender en profundidad y aplicar el conocimiento en situaciones de la vida cotidiana promoviendo la transferencia de conocimiento a diferentes contextos; lo cual, a su vez, los convierte en **mediadores de la experiencia de aprendizaje**. También son **facilitadores del aprendizaje** en el sentido que generan las condiciones y el entorno para que el aprendizaje ocurra. En lo que respecta a las tareas de planificación, los docentes son **diseñadores pedagógicos** porque crean actividades que integran el buen uso de las tecnologías que unifican la virtualidad con la presencialidad. Conjuntamente con esta faceta de la labor pedagógica, los docentes son **creadores de contenido y materiales educativos**. Esto quiere decir que elaboran escenarios y experiencias didáctico-tecnológica³ en las que incorporan aplicaciones, juegos o materiales en línea, videos y recursos multimodales y tecnológicos que apoyen el Aprendizaje Profundo y colaborativo para que los estudiantes puedan transferir los conocimientos adquiridos. De esta forma la labor docente se revaloriza porque es el profesor quien diseña, media e implementa nuevas dinámicas en el aula presencial como online que le permite a los alumnos poder adquirir no solo el conocimiento sino también nuevas habilidades para interactuar y desempeñarse en el mundo actual.

Este cambio en los roles que los docentes desempeñan implica cambios en la labor en el aula. Esto quiere decir que hoy como profesor se debe contar tanto con conocimientos pedagógicos como tecnológicos también. Linda Castañeda, Francesc Esteve y Jordi Adell en *¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?* (2018) proponen un modelo de desarrollo docente que refleja las características principales que caracterizan la práctica docente para la enseñanza en la era digital. Este marco nos sintetiza

³ Este es un término utilizado por Zaragoza Orozco, 2022 en *El rol del docente en el modelo híbrido de educación superior en el contexto post-pandemia*.

los nuevos roles, tareas, saberes, competencias y habilidades que un educador debe tener para desempeñarse en la sociedad actual.



En este nuevo diseño mediado por tecnología educativa, los estudiantes desempeñan nuevos roles. Ahora son responsables de su propio aprendizaje y participan activamente ya que deben analizar, evaluar, reflexionar y tomar decisiones (grupales e individuales) críticamente para la resolución de tareas o problemáticas planteadas. Son ellos quienes deciden cuándo y cómo estudian o llegan a las conclusiones, tomando el control de su proceso de aprendizaje. De esta manera llegan a ser alumnos **autónomos y proactivos**. Aprenden, también, en este nuevo contexto a trabajar en equipo para alcanzar sus metas, construir, cooperando con otros, los saberes para luego aplicarlos en contextos reales. Asumen así un rol de **colaboradores** en el que cada miembro aporta su visión y experiencia, enriqueciendo así lo que aprenden.

3. DISEÑO DE EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA HÍBRIDA

3.1. METODOLOGÍA A IMPLEMENTAR EN LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA ESPECIAL Y RESIDENCIA I

Este trabajo propone un modelo de enseñanza híbrida diseñado para desarrollar el Aprendizaje Profundo, mediante la implementación de la metodología de la Clase Invertida. Para alcanzar este objetivo las actividades contextualizadas que se les darán a los estudiantes para realizar en su casa para adquirir el contenido de la materia antes de la clase presencial tendrán en cuenta:

- Resolución de un problema, pregunta, situación, proyecto o tarea (Willis, 2013)
- Los desempeños propuestos por Grant Wiggins y Jay Mc Tighe (2005)
- El tipo de actividades propuestas por Perkins (2008) en su Pedagogía de la Comprensión
- Las habilidades del siglo XXI propuestas por Trilling y Fadel (2009)
- Variedad en el uso de recursos multimediales

A través del diseño de estas actividades los estudiantes desarrollarán competencias tales como la autonomía porque aprenden a administrar efectivamente sus tiempos de estudio, autogestionar su aprendizaje al planificar su propia actividad y profundizar en aquellos saberes que creen que necesitan trabajar más. A su vez, esta independencia del alumnado los incentiva a tomar riesgos y experimentar en su propio aprendizaje, preparándolos para la vida diaria. El diseño propuesto fomenta el trabajo colaborativo y, en particular, el Aprendizaje Basado en Problemas, Proyectos y Tareas que contribuyen a la construcción del conocimiento de manera colectiva. Además, promueve habilidades tales como la creatividad para la resolución de los problemas o tareas planteadas, priorizando las individuales, perspectivas, valores y aportes de cada miembro del equipo o de la clase. Delgado y Solano (2015) en Peralta Hernández y Tirado Segura (2023) remarcan que “la importancia de estos factores hace viable el uso de herramientas digitales para la promoción de la creatividad, ya que dichas herramientas posibilitan la creación y gestión de espacios virtuales destinados al aprendizaje activo y colaborativo”. Es por esta razón que el diseño de la experiencia de enseñanza híbrida para el dictado de Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de

Inglés estará mediado por tecnología educativa que facilite la inclusión genuina de la misma en el desarrollo de una buena práctica pedagógica.

La propuesta metodológica que se plantea en este trabajo busca aplicar la metodología de la Clase Invertida a través de entornos virtuales como la plataforma Moodle de la universidad, redes sociales y herramientas digitales que complementen el contexto presencial de las clases universitarias. Estos entornos brindan posibilidades de interacción, colaboración, intercambio de ideas y expresiones artísticas utilizadas por los estudiantes. Para completar este diseño el Aprendizaje por Videos para la presentación de los conceptos teóricos se incorporará a la práctica docente de la materia en cuestión. La Enseñanza con Videos facilita el aprendizaje porque se adapta a las necesidades de los alumnos, ya que les permite profundizar y simplificar la comprensión de ciertos temas (Gómez-Ortega, Macías-Guillén, Sánchez-de-Lara y Delgado-Jalón, 2024).

3.2. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL DISEÑO DEL MODELO HÍBRIDO DE LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA ESPECIAL Y RESIDENCIA I4

3.2.1. APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL EN LÍNEA (COIL)

El Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL, por sus siglas en inglés) hace referencia a una metodología que integra el Aprendizaje Colaborativo internacional o intercultural con entre instituciones de enseñanza superior. Se basa en la participación interactiva, dentro o fuera del aula, de estudiantes y profesores, con diferentes orígenes geográficos, idiomas y culturas. La metodología utiliza herramientas de comunicación en línea. Los proyectos COIL son una alternativa accesible para las experiencias de internacionalización de alumnos y docentes. Jon Robin (2018), el creador de este término, afirma que “el concepto de conectar a los estudiantes a través de internet parece simple... pero sin una orientación y estructura adecuadas, la mayoría de las personas utilizan internet sólo para interactuar con aquellos que son similares a sí mismos.” Teniendo en cuenta esta aclaración, cuando se diseña un proyecto de estas características, se debe tener en cuenta que

⁴ En el anexo se encuentra el link y el código QR para acceder a la carpeta en Peartrees con los materiales.

no implica una clase en línea o interacciones en redes sociales o en aplicaciones colaborativas. Un proyecto COIL debe contar con al menos cuatro encuentros en la misma materia porque forman parte de su programa curricular. Además, forman parte del proyecto COIL estudiantes nacionales e internacionales y los intercambios se pueden dar de manera sincrónica o asincrónica.

La estructura⁵ de un proyecto COIL es:

- Definición de objetivos de aprendizaje
- Determinación de los tiempos de la interacción
- Diseño de actividades de colaboración
- Selección de instrumentos tecnológicos para la colaboración internacional
- Monitoreo del trabajo y el aprendizaje de los estudiantes
- Evaluación de impacto y resultados

3.2.1.1. DISEÑO DE ACTIVIDAD IMPLEMENTANDO COIL

Durante el primer cuatrimestre del 2024, los estudiantes de la asignatura de Didáctica Especial y Residencia tendrán la oportunidad de participar de una experiencia de internacionalización con sus pares del Russell Sage College, ubicado en la ciudad de Troy, Nueva York. Los objetivos de este intercambio internacional son diversos. Por un lado, se busca expandir el conocimiento sobre las propuestas empleadas para mejorar la calidad de vida de la comunidad estudiantil en la universidad estadounidense. Este conocimiento se adquirirá a través del intercambio de diversas actividades de las que han participado el cuerpo estudiantil de Estados Unidos. Por otro lado, se pretende fomentar la sensibilidad y la colaboración intercultural entre los participantes.

Dado que ambas instituciones educativas se encuentran en distintas etapas del año académico (con Russell Sage College finalizando el año y nuestra institución iniciándolo en Argentina), este proyecto se llevará a cabo mediante encuentros de intercambio asincrónicos que se extenderán a lo largo de dos meses.

Los alumnos estadounidenses serán responsables de elaborar ensayos en los que describirán y analizarán una actividad relacionada con el bienestar estudiantil y/o la salud

⁵ Adaptado de la charla: López, L. (5 marzo, 2024). *ENCUENTRO VIRTUAL: APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL EN LÍNEA (COIL)*. Subsecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén Capital.

mental en su universidad, así como los beneficios que dicha actividad ha aportado a su vida universitaria. Estos ensayos serán enviados por correo electrónico a los estudiantes argentinos, quienes compartirán sus impresiones y reflexiones sobre las distintas actividades presentadas. Posteriormente, se llevará a cabo una discusión áulica sobre los beneficios de incorporar en la vida estudiantil universitaria aspectos relacionados con el bienestar físico, psicológico y emocional, inspirados en las experiencias compartidas por los estudiantes estadounidenses.

Una vez evaluado el impacto de estas experiencias en el contexto educativo local, se realizará una sesión de lluvia de ideas para proponer posibles acciones a corto plazo que puedan ser implementadas en nuestra facultad.

La actividad propuesta en la Facultad de Lenguas será difundida a través de las redes sociales de nuestra institución, con el fin de alcanzar a una audiencia más amplia. Tras la difusión de la campaña de concientización sobre el bienestar estudiantil, se llevará a cabo una evaluación mediante un formulario de Google para medir el impacto de la propuesta. Finalmente, los resultados y las percepciones de la comunidad estudiantil de nuestra institución serán compartidos a través de Padlet con los estudiantes de Russell Sage College, quienes, a su vez, brindarán sus comentarios a través de esta herramienta online.

3.2.2. GAMIFICACIÓN

La gamificación en la enseñanza significa aplicar principios y elementos propios del juego que llevan a repensar secuencias pedagógicas que no sean lineales progresivas propias de una didáctica clásica centrada en la explicación-verificación y aplicación (Lion, 2020). Al implementar este tipo de recursos en el aula, se incrementa la motivación del alumnado, se favorece la participación de los estudiantes, propicia las habilidades de cooperación, fomenta el Aprendizaje Activo ya que los estudiantes aprenden haciendo y beneficia la retención del conocimiento al ser la emotividad un rasgo de este tipo de recurso que ayuda en procesos cognitivos como la memoria.

Los tres elementos que diferencian a la gamificación de enseñar a través de un juego según Gómez Adorna, (2022) y el Equipo de Editorial eLearning (2022) son.:

- **Mecánicas:** Este aspecto presenta las reglas del juego que permiten que el mismo se pueda desarrollar. A su vez son las herramientas que el docente ha utilizado para construir la experiencia y marcar el camino a seguir. Dentro de esta categoría se encuentran elementos como: mundo, avatar, reglas, misión, niveles, recompensa, progreso, puntos, medallas, ranking, tabla de clasificación y regalos.
- **Dinámicas:** Este aspecto representa las acciones que aparecen cuando se utilizan las mecánicas y tienen relación con los efectos, la motivación y los deseos que se pretende proporcionar al jugador. Dentro de esta categoría se encuentran elementos tales como: narrativa, reglas y retos.
- **Estéticas:** Este aspecto hace referencia al diseño que permite vivenciar sensaciones, fantasías, y experiencia por parte del usuario. Son todos aquellos elementos que favorecen la comprensión de las reglas y hacen surgir las dinámicas.

3.2.2.1. DISEÑO DE ACTIVIDADES IMPLEMENTANDO LA GAMIFICACIÓN

La implementación de una actividad de gamificación basada en el concepto de una sala de escape (escape room) favorecerá la experiencia inmersiva de esta experiencia en la asignatura. Con el propósito de abordar conceptos teóricos relacionados a cómo presentar vocabulario y gramática siguiendo un enfoque comunicativo para la enseñanza primaria, los estudiantes deberán superar una serie de desafíos en un determinado tiempo donde pondrán en práctica los conceptos mencionados en la lectura asignada.

Para el diseño de la escape room se tendrá en cuenta la estructura propuesta por Clarke et. al (2017) en su trabajo *EscapED: un marco para crear salas de escape educativas y Juegos interactivos para la educación superior/superior* que se detalla a continuación:



6

Los participantes de la sala de escape serán los estudiantes de la materia de Didáctica Especial y Residencia I. Los objetivos de aprendizaje para esta actividad es facilitarles oportunidades para que establezcan conexiones entre los conceptos teóricos con el enfoque comunicativo. El inicio del escape room se dará cuando los alumnos de la materia ingresen al aula y se les presente la historia. La misma se introducirá por medio de un audio/video que les contará que han ingresado a un bucle de tiempo y han viajado a la década de los ochenta cuando la conocida escritora Wilga Rivers está a punto de publicar su libro sobre el método comunicativo que cambiará la manera de enseñar segundas lenguas. El conflicto yace en el hecho que la autora al abrir la ventana de la habitación donde escribía, se le volaron las páginas del capítulo sobre cómo presentar vocabulario y gramática y tiene media hora para presentar su copia a la editorial. Si no lo logra su libro no se publicará y la historia no seguirá su curso natural. El reto que deben resolver para poder volver al presente antes que se les acabe el tiempo y no alterar el transcurso de la historia es ayudarla a escribir los conceptos fundamentales de la teoría. Para ello, los participantes deberán descifrar pistas, resolver acertijos y tareas para conseguir el objetivo final. La sala se desarrollará a través de

⁶ Es una traducción propia.

la herramienta *Genially* que permite crear contenidos interactivos y animados como recursos gamificados.

La evaluación del escape room se realizará a través de un formulario de Google donde se les preguntará a los estudiantes sus impresiones sobre aprender mediante la gamificación y sus reflexiones sobre este tipo de aprendizaje.

Otra herramienta que sirve para gamificar actividades en el aula es *Quizizz*. Este recurso permite realizar tests en línea combinado con una dinámica de juegos en la que los participantes pueden sumar puntos, competir entre ellos y a su vez les permite volver a las preguntas que hayan contestado mal para repensar sus errores y retroalimentarse. De esta manera adquieren el conocimiento requerido a la vez que se divierten en el proceso de aprendizaje. Viñas (2022) sostiene que “los juegos como forma de aplicación educativa no se ven como una pérdida de tiempo, sino como una estrategia de abordaje para que los/as estudiantes en formación de grado puedan incorporar lo lúdico como herramienta de trabajo para el desarrollo de contenidos, el análisis de casos, el desarrollo psicomotor, la mejora del rendimiento, y el aprendizaje emocional.” Dada esta conclusión se puede establecer que la inclusión de este tipo de estrategias didácticas tiene un impacto positivo en los estudiantes y que se deben tener en cuenta en el diseño curricular de la asignatura en cuestión.

Se han diseñado ejemplos de pruebas con la herramienta *Quizizz* para introducir temas que ayuden a los alumnos a inferir o repasar conceptos teóricos en tiempo real. Al utilizar un formato similar a un juego permite que los estudiantes compitan entre ellos y de esta manera los motiva a participar y aprender. Elementos de las mecánicas, dinámicas y estéticas requeridos en la gamificación tales como las reglas, misión, niveles, recompensa, progreso, puntos, ranking y la tabla de clasificación están presentes en esta aplicación y los recursos que ofrece.

3.2.3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

La Inteligencia Artificial (IA), según Morduchowicz (2023), es definida como “el diseño de máquinas o sistemas que imitan funciones cognitivas propias de las personas, tales como percibir, procesar, analizar, organizar, anticipar, interactuar, resolver problemas y, más recientemente, crear.” Para que los algoritmos necesarios para que la IA funcione, esta se debe alimentar de datos. Cabe resaltar que los textos con los que se suministra a la IA cuentan

con contenidos tanto verdaderos como falsos. Como el contenido no está curado, muchas veces, sus resultados no son siempre correctos. Sumado a esto, se debe tener en cuenta quiénes programan las aplicaciones y las decisiones e intenciones que se le haya solicitado a la IA; en otras palabras, cómo fue diseñada y cómo funciona. Además, la misma no cuenta con pensamiento crítico, ni tiene curiosidad e imaginación y tampoco es fuente de creatividad. Como educadores “el desafío no es prohibir la IA, sino ser mejores que ella. Analizarla, evaluarla. Y llevar a cabo aquello que la IA no puede hacer” Morduchowicz (2023). Y es justamente por estos últimos puntos que el diseño que se plantea en este trabajo cobra relevancia porque entre sus propósitos busca desarrollar las habilidades anteriormente mencionadas.

Es por las razones antes expuestas, que debemos ser cautelosos a la hora de utilizarla con propósitos educativos y no recaer en un uso instrumental. Para que la misma esté al servicio de la educación y sus aportes faciliten tanto la tarea docente como el aprendizaje de los estudiantes, se debe entrenar para un uso responsable y ético. También debemos repensar la forma de enseñar y evaluar incorporando la IA, es decir, cuándo, cómo y para qué utilizarla. Los alumnos deben poder reflexionar y cuestionar la información que la IA les provee y cómo favorece la construcción de su propio conocimiento. A continuación, el Vicerrectorado de Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España ha definido una estrategia para el uso de la Inteligencia Artificial Generativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje:



7

Por lo expuesto anteriormente, la propuesta metodológica que se plantea en este trabajo busca proporcionar a los estudiantes del profesorado de inglés usos de la IA que complementen y faciliten la tarea docente como diseñar nuevos materiales didácticos y automatizar ciertas tareas e implementar estrategias pedagógicas que conllevan mucho tiempo y esfuerzo si se realizan sin mediación tecnológica.

3.2.3.1. DISEÑO DE ACTIVIDADES IMPLEMENTANDO LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Con respecto al diseño de materiales utilizando la IA, esta propuesta ofrecerá usos de esta tecnología para el diseño de la planificación y materiales didácticos que ayudarán a los estudiantes a reducir el tiempo que se le dedica a estas actividades. El objetivo principal es que el alumnado pueda desarrollar una mirada crítica sobre los resultados generados por esta herramienta y realizar los cambios necesarios que se ajusten al enfoque comunicativo para la enseñanza de un idioma extranjero.

⁷ Esta imagen fue extraída de: *USO educativo de la Inteligencia artificial Generativa. (n.d.). Universidad Nacional de Educación a Distancia.*
<https://www.uned.es/universidad/inicio/en/institucional/areas-direccion/vicerrectorados/innovacion/iaeducativa.html>

El punto de partida de cualquiera plan de clase son los objetivos de aprendizaje que deben seguir, en la materia de Didáctica Especial y Residencia I, ciertos lineamientos como promover las funciones del lenguaje en situaciones reales y a su vez fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento superior como analizar, sintetizar, evaluar, generar nuevas ideas, resolver problemas y tomar decisiones entre otras. Además, estos objetivos deben ser específicos (debe ser claro y definido), medibles (se debe poder cuantificar o medir su progreso), alcanzables (se debe poder realizar dentro de ciertos parámetros), relevantes (debe ser de interés de la clase y cubrir sus necesidades) y tener un tiempo definido para concretarlo.

Tanto para la generación de textos como para imágenes, videos y música, la IA funciona como codiseñador porque ayuda en todo el proceso de diseño (Caldeiro et.al., 2024). Utilizando sitios como **ChatGPT** o **Gemini**, los alumnos de DEyRI pueden mejorar sus objetivos proporcionando indicaciones específicas para un mejor resultado. De esta manera, los estudiantes ponen en práctica los conceptos teóricos a la hora de discernir las respuestas que mejor se alineen a la elaboración de objetivos siguiendo las pautas establecidas para la planificación durante sus prácticas docentes. A su vez, al realizar esta curaduría del contenido ofrecido en la IA, están aplicando habilidades del pensamiento crítico tales como evaluación de la evidencia, identificación de errores en la información y toma de decisiones informadas. Luego de este paso, se le enseñará cómo pedirle al chat que les genere ideas para actividades que desarrollen dichos objetivos. Nuevamente, deberán aplicar los criterios de generación anteriormente mencionados.

Encontrar material didáctico que se adapte a las necesidades de una clase en particular, especialmente en la enseñanza de inglés, demanda mucho tiempo de búsqueda y, muchas veces, se debe personalizar para que se ajuste a lo planificado. Es por esta razón, que la IA puede ayudar a los practicantes a generar imágenes utilizando sitios como **DALL•E** (se necesita iniciar sesión) o **Craiyon** (no se necesita iniciar sesión) y para generación de videos, herramientas como **Runway** o **Heygen**, y para música, **Boomy**, entre otros.

En lo que respecta a la planificación, **Megaprofe.es** está adaptada al campo de la educación y proporciona herramientas que agilizan el diseño de planes, la evaluación y la enseñanza en sí misma. En su versión gratuita ofrece veinte peticiones al mes y los docentes pueden generar chatbots, actividades, tests de evaluación, proyectos transversales, arte, cuentos, dictados dinámicos, cine forum, práctica de tiempos verbales y personajes

históricos. Entre sus recursos cuenta con la creación de situaciones de aprendizaje. Se debe incluir el tema a trabajar, idioma, la edad de los estudiantes, asignatura, número y carga horaria de clases, competencias a desarrollar y saberes básicos junto con una descripción de las características del grupo. Como en toda web que utiliza inteligencia artificial se debe ser lo más específico posible para que el resultado sea lo más exacto y detallado posible. Una vez que se obtiene la situación en que se provee un contexto, desafío para los estudiantes y distintas tareas que pueden utilizarse como el proyecto final de la secuencia, la aplicación crea el producto final, los objetivos de aprendizaje, las sesiones y la evaluación. Si bien se deben realizar ciertos ajustes, ayuda a contextualizar la práctica y las tareas que proporciona desarrollan el trabajo colaborativo, distintas preferencias de aprendizaje y habilidades tanto comunicativas como de pensamiento crítico.

Otra herramienta que contribuye al proceso de planificación es **Eduaide.Ai**. Es una plataforma que utiliza inteligencia artificial para ayudar a los educadores a crear secuencias didácticas con objetivos, planes de clases, material didáctico, rúbricas y evaluaciones. Una vez que el estudiante de DEyRI tiene un contexto o situación de la vida cotidiana donde se puede introducir las funciones comunicacionales del inglés que quieren enseñar, sumado a estos sus objetivos; el alumno podrá desarrollar, a través de esta aplicación, sus planificaciones. Nuevamente deberá hacer los ajustes necesarios para que los planes estén alineados con las metodologías que estudian en la cursada y para ello harán uso de habilidades del pensamiento crítico

En relación al material didáctico, una plataforma de IA que simplifica la labor docente es **Twee**. Esta herramienta permite crear actividades basadas en vídeos tales como crear preguntas de comprensión para un clip de YouTube, producir resúmenes o preguntas de discusión para el mismo y hasta obtener el guion del video. También brinda al usuario actividades basadas en textos como la creación de un texto sobre una temática determinada, genera preguntas de comprensión para un material escrito y proporciona un ejercicio para rellenar los huecos o afirmaciones verdaderas o falsas sobre el texto. Otra de sus características es que permite crear actividades basadas en opiniones, generar una lista de vocabulario sobre un tema y elaborar diálogos sobre un tema específico. Twee les facilitará generar contenido educativo de una manera rápida.

Una aplicación útil para los practicantes es **Storywizard.ai**. Este sitio web crea historias para niños en las que el docente y los alumnos pueden diseñar la trama, elegir los personajes de un cuento. El profesor puede elegir el nivel de inglés, vocabulario y tiempos verbales que desea que aparezcan en el libro digital, además de ejercicios de comprensión. Storywizard les proporciona a los docentes contenidos contextualizado que se adaptan a las temáticas que están trabajando con sus estudiantes. Este tipo de material que contenga vocabulario o estructuras específicas no es tan común de conseguir cuando se preparan las clases de idiomas.

MagicSchool.ai es otra página IA generativa que entre sus funcionalidades brinda herramientas de contenido, evaluación, comunicación, gestión de aula, adaptación y personalización. Entre los usos que cabe destacar y la diferencian de las otras plataformas propuestas en este trabajo, se pueden mencionar la creación de rúbricas, contenido académico original personalizado, identifica áreas de fortaleza y crecimiento en el trabajo basado en criterios personalizados, crea evaluaciones de diagnóstico de opción múltiple para cualquier tema, provee sugerencias para intervenciones de comportamiento y reescribe cualquier texto con palabras diferentes para una nueva audiencia como así también adapta cualquier texto para cualquier nivel de grado.

Todas estas páginas web ayudan a integrar la Inteligencia Artificial en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje y, en esta propuesta en particular, a facilitar la tarea docente a la vez que promueven el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

3.2.4. COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Las comunidades de práctica (CP) son grupos de personas que comparten un interés o una pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor a medida que interactúan entre sí regularmente (Wenger-Trayner, E. y Wenger-Trayner, B., 2015). Aprender puede ser la razón detrás de que un grupo se reúna o el resultado incidental de las interacciones, dando lugar, en ambos casos, a una CP. Cabe aclarar que para que una comunidad puede definirse como una comunidad de práctica debe contar según las autoras, mencionadas anteriormente, con tres características fundamentales:

- **dominio:** un interés común que conecta y se mantiene unido a la comunidad.

- **comunidad:** una comunidad está obligada por las actividades compartidas que persiguen (por ejemplo, reuniones, discusiones) en torno a su dominio común.
- **práctica:** los miembros de una comunidad de práctica son practicantes; lo que hacen involucra su participación en la comunidad; y lo que aprenden de la comunidad afecta a lo que hacen.

La combinación de estos elementos es lo que mantiene una CP, pero, es importante resaltar, que la generación de nuevos conocimientos o la profundización de los mismos mediante la actividad del grupo es lo que la distingue de otras comunidades. Internet y las nuevas tecnologías han favorecido y expandido el alcance de las CP abriéndolas al mundo. Además, las tecnologías y en especial las redes sociales pueden facilitar el Aprendizaje Colaborativo en procesos de enseñanza y aprendizaje porque propician el intercambio social y el trabajo en equipo. En un modelo de enseñanza híbrida como el que se propone en este trabajo es a través de la interacción de los miembros de la comunidad que se puede construir el conocimiento y expandir los límites del aula ya que se conectan con otras personas con intereses comunes.

Las redes sociales aplicadas a la educación como comunidades de práctica se incorporan a esta propuesta metodológica ya que se ha tenido en cuenta el perfil del estudiante que se realizó previamente, que coincide con los miembros de la cátedra de DEyRI. En dicho perfil se destacó que las redes sociales forman parte de la vida cotidiana de los alumnos porque a través de ellas se comunican, consumen y crean contenido. Entre las posibilidades pedagógicas que remarcan Vázquez-Martínez y Cabrero-Almenara (2015) que las redes ofrecen, se pueden mencionar los siguientes:

- Son espacios que facilitan que los estudiantes se conviertan en actores significativos de su aprendizaje, pudiendo decidir su nivel de participación e implicación en la red.
- Son entornos multimedia con diversos recursos tecnológicos y soportes que permiten a los estudiantes construir el conocimiento de acuerdo a sus preferencias, estilos de aprendizajes e inteligencias.
- Son espacios dinámicos e interactivos que favorecen el intercambio rápido de información. En algunos casos, si la red lo permite, los participantes se convierten en constructores de significados colectivos.
- Son de utilidad para la generación de contenidos y su revisión.

- Son espacios que potencian distintos niveles de relaciones por ejemplo docente-alumno(s), estudiante-estudiante o estudiantes-miembros de CP.

A su vez, la incorporación de las redes sociales como comunidades de práctica redefine los roles docentes. Vázquez-Martínez y Cabrero-Almenara (2015) afirman que los profesores deberán desempeñarán tareas como “la selección de la red social en la interaccionarán los estudiantes, establecerán los criterios de participación y las reglas por las cuales se regirán, dinamizarán y gestionarán el espacio de comunicación, y de socialización”. Los autores también destacan que los estudiantes tomarán nuevos roles “participando y aportando elementos, materiales y reflexiones, para la construcción del conocimiento de forma colaborativa, y evaluando de manera crítica las aportaciones que vayan realizando el resto de participantes (Vázquez-Martínez y Cabrero-Almenara, 2014).

3.2.4.1. DISEÑO DE ACTIVIDADES EN INSTAGRAM COMO COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Desde la cátedra de DEyRI se creó un perfil de Instagram con usos educativos. La selección de esta aplicación en particular se basó en que es usada a diario por los estudiantes en su vida cotidiana, se puede usar tanto en el teléfono móvil como en la computadora y permite administrar dos cuentas; lo cual significa que la creación y divulgación de contenido de la asignatura no suceda a través de los perfiles personales tanto de docentes como de alumnos. Esta red permite:

- publicar fotos individuales o hasta diez imágenes en su formato de carousel
- crear reels de una duración de entre quince y treinta segundos inspirados en los conocidos videos de TikTok
- incluir hashtags que categorizan y describen el contenido de la publicación.
- etiquetar a diferentes usuarios
- generar stories que incluyen fotos o videos de corta duración que pueden guardarse en historias destacadas
- entablar conversaciones en vivo a través de Instagram Live (Vivos de Instagram)

- interactuar con otros usuarios a través de: comentarios o me gusta en las publicaciones, reacciones o mensajes en las stories o vivos, responder preguntas o encuestas en las historias y mensajes privados

Dadas estas las funciones de Instagram y, pensándola como una comunidad de práctica, esta red social permite no sólo intercambiar contenido sino también construirlo de manera colaborativa entre sus miembros. Por estas razones se seleccionó esta red para crear una comunidad de práctica de la materia llamada “lighthouse_teacher_2b”. El nombre fue elegido por los estudiantes de la cursada 2023 y hace referencia al término creado por Melina Furman “profesores faro”. La denominación del perfil hace referencia a la clase de docente que aspiran los estudiantes de DEyR1 y también a su área de expertise, el inglés; en otras palabras, da cuenta de la identidad de la comunidad. Luego se invitó a participar de esta comunidad a los alumnos de la materia Didáctica Especial y Residencia 2 al compartir intereses afines.

Entre los usos educativos que Instagram proporciona a los docentes, este diseño híbrido en la enseñanza superior propone la utilización de esta red social como vitrina de trabajos para divulgar contenidos. Los estudiantes pueden compartir sus producciones en distintos formatos (imágenes o videos) con los seguidores, que incluyen personas que no son parte de la cátedra, y recibir feedback sobre los mismos. Entre las publicaciones que se realizan en esta CP se encuentran carruseles que explican brevemente alguna temática relacionada a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, reels que dan consejos para el desarrollo de las macro habilidades, infografías que resumen los conceptos claves de determinados modelos de enseñanza e historias que difunden eventos o actividades relacionadas a las cátedras.

Por lo expuesto anteriormente, la comunidad de Aprendizaje Virtual “lighthouse_teacher_2b”⁸, que se creó en Instagram para potenciar la propuesta híbrida de la materia de DEyRI, favorece el Aprendizaje Colaborativo al permitir que sus miembros puedan producir conocimiento al interactuar unos con otros. De esta manera, promueve una

⁸ Link de acceso a la cuenta disponible en:
https://www.instagram.com/lighthouse_teacher_2b?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzlxNw==

responsabilidad compartida del aprendizaje donde sus integrantes se ayudan mutuamente y convienen acuerdos para las publicaciones. El compartir contenido con los seguidores propicia la retroalimentación a través de los me gusta y comentarios en los posteos, Es importante destacar que el feedback que reciben los estudiantes no proviene solamente de los docentes ni de sus pares en el curso, sino también, de otras personas con intereses compartidos que siguen la cuenta. Esta devolución a sus producciones los motiva a compartir y validar sus saberes.

3.2.5. VIDEOS EDUCATIVOS

La lectura, como ya se mencionó el apartado 2.1. Donde se define el perfil del estudiante actual, ya no se limita al papel. Los estudiantes, según Albarello (2019), dominan la lectura transmedia y acceden al conocimiento a través de las pantallas que incluyen imágenes y videos. Teniendo en cuenta este punto, esta propuesta busca crear material audiovisual que sirva para explicar de una manera más amena los conceptos teóricos que, en muchas ocasiones, presentan cierto grado de complejidad para comprenderlos. Teniendo en cuenta que el modelo híbrido que se busca desarrollar en la materia DEyRI promueve la metodología de la Clase Invertida, los videos educativos son una buena opción para que los contenidos de la asignatura sean accesibles para los estudiantes y que puedan estudiar a su propio ritmo, aprovechando las instancias presenciales en el aula para evacuar dudas, discutir o problematizar sobre el tema, expandir en la temática, desarrollar actividades prácticas relacionadas a lo que se trató en el video y fundamentalmente, construir colaborativamente los saberes entre todos.

Los videos educativos tienen una serie de propiedades que los diferencian de otras narrativas audiovisuales. Ante todo, son explicativos porque transmiten conocimiento de manera clara y comprensible para los estudiantes. Albarello, F., Arri, F., y Luna, A. L. (2024) en su libro *Edutubers, docentes en pantalla* describen las características que definen el lenguaje audiovisual de las producciones de los profesores. Los autores destacan que:

- la información se presenta de manera directa y explícita ante la cámara, utilizando su propio lenguaje y estilo para establecer una relación más cercana con la audiencia.

- la información se presenta de manera visual y con la voz en off, permitiendo al espectador seguir el contenido de manera visual con mayor claridad y comprensión del tema, así como una forma de mantener la atención de la audiencia.
- el profesor presenta su contenido frente a cámara tratando de emular la interacción entre el docente y los estudiantes en los espacios del aula.
- la cámara se mantiene en posición normal y fija con planos, mayormente, pecho y en algunas ocasiones americano y medio.
- la edición de la producción no requiere de muchos efectos y transiciones. La edición no se utiliza con fines estéticos o artísticos, sino más bien para mejorar la fluidez y comprensión del contenido presentado.

Ruiz Juri y Santillán Arias (2023) brindan una clasificación de videos con fines educativos en la enseñanza superior para orientar a docentes en la realización de los mismos. Según las autoras los videos varían de acuerdo a su función y se pueden categorizar de la siguiente manera:

Función	Características	Duración sugerida
Presentación	Esta clase de videos posibilita introducir la asignatura, una unidad didáctica o un tema en particular. Su carácter introductorio posibilita que los alumnos tengan una idea general del tema para profundizar luego en su estudio.	Entre 3 y 5 minutos
Desarrollo de contenidos	Estos videos posibilitan al profesor explicar contenidos más complejos. Los contenidos pueden corresponder a una unidad didáctica completa o a un tema específico. A su vez puede tratarse de un video que integre contenidos correspondientes a diferentes unidades didácticas.	Entre 10 y 15 minutos.
Orientación para la elaboración de actividades de aprendizaje	Estas filmaciones buscan acompañar a los estudiantes mientras resuelven una actividad de aprendizaje que puede estar basada en un caso práctico, un problema, un ejemplo complejo o una noticia periodística.	Entre 10 y 15 minutos.
Orientaciones metodológicas y técnicas de estudio	Los videos brindan orientaciones a los estudiantes para abordar el estudio de la asignatura o bien para rendir los exámenes parciales o finales. Es una excelente oportunidad para explicitar qué se espera de ellos en cada una de estas instancias.	Entre 3 y 5 minutos

Ruiz Juri y Santillán Arias (2023) también recomiendan una estructura para organizar los videos que los docentes vayan a crear. Esta organización se detalla a continuación:

Recomendaciones	
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio Saludo y presentación personal • Enmarcar el video en la Carrera / Asignatura / Cátedra/ Contenidos • Explicitar el objetivo del video, por ejemplo: “En este video les proponemos...” • Señalar qué se espera que haga el alumno luego de ver el video: leer determinado texto, hacer una síntesis, elaborar un mapa conceptual, participar de un foro de intercambio, resolver un trabajo práctico, estudiar para el parcial, prepararse para el examen final. • Señalar que recurso didáctico deberá tener en cuenta
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar el desarrollo del video a través de un esquema gráfico que posibilite abordar los principales contenidos de forma clara. • Tener en cuenta que el video no pretende ser un desarrollo exhaustivo sino un apoyo a ciertos temas o momentos de una clase.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar los contenidos desarrollados. • Realizar una síntesis final. • Recuperar el objetivo inicialmente planteado.

Dado los beneficios mencionados anteriormente sobre el uso del video educativo como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumado a que crear y editar material audiovisual no implica mucho tiempo y conocimientos de edición por parte del profesor; se adoptará el uso de este tipo de recurso pedagógico para el diseño e implementación del modelo híbrido para la materia de DEyRI.

3.2.5.1. DISEÑO DE MATERIAL AUDIOVISUAL PARA LA PRESENTACIÓN DE CONCEPTOS TEÓRICOS

Se han creado diversos videos educativos para el dictado de la materia de Didáctica Especial y Residencia I. La realización del material audiovisual está relacionado a los conceptos teóricos que son más complejos de comprender y que necesitan más tiempo para analizarse y discutirse en clase. De esta manera, se busca mejorar las explicaciones haciendo el contenido accesible con ejemplos y descripciones. Además, se les permite a los estudiantes

volver sobre el contenido para que puedan tomar control de su propio ritmo en el proceso de aprendizaje.

El diseño de los videos de DEyRI abarca distintas funciones como desarrollo de contenidos, presentación de una temática en particular y orientaciones para la elaboración de actividades de aprendizaje. A su vez, se ha recurrido a presentar la información tanto de manera directa y explícita como visual y con la voz en off. La razón de aplicar distintos usos y formas de compartir el contenido se debe a que se ha pensado en las distintas preferencias de aprendizaje de los estudiantes. Es importante resaltar que cuando se asigna un material audiovisual, los alumnos deben llevar a cabo tareas previas, durante y luego de mirar los videos para guiarlos en el contenido presentado y, que, en algunos casos, implica resolución de problemas.

4. IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA HÍBRIDA⁹

La puesta en práctica de la propuesta del modelo híbrido para la asignatura de Didáctica Especial y Residencia I ha atravesado distintas etapas y lleva más de tres años en marcha. Comenzó en el año 2020 con la interrupción de las clases presenciales en el sistema educativo y en particular, en el contexto de esta materia, en la universidad debido al confinamiento obligatorio a causa de la pandemia del COVID-19. En ese momento, se debió pensar en un dictado virtual con encuentros sincrónicos. Teniendo en cuenta las características de la materia que es teórica con un cursado semanal de siete horas reloj más un período de prácticas docentes, se pensó en implementar la metodología de la Clase Invertida. Esta decisión se fundamentó en dos aspectos; por un lado, en maximizar los encuentros presenciales virtuales (uno o dos por semana complementado con trabajo asincrónico) con los estudiantes y, por otro lado, que el tiempo dedicado a las reuniones online no se utilizará solamente para que los docentes dicten los temas teóricos. Sobre este último punto, cabe destacar que asumimos que sería tedioso y difícil para los alumnos mantenerse concentrados en periodos de tiempo

⁹ Durante los cursados 2020 y 2021 me desempeñé como jefe de trabajos prácticos y a partir de agosto de 2022 en adelante con Profesor a cargo en la materia de Didáctica Especial y Residencia I. A pesar de no estar a cargo de la asignatura en los dos primeros años de implementación de la propuesta de este trabajo, si pude sugerir y poner en práctica lo que se menciona en esta sección.

tan largos en línea, escuchando una clase expositiva. Durante ese año además de la metodología mencionada, se incorporaron a la dinámica de las clases las herramientas de Zoom como las breakout rooms, la enseñanza por videos, las herramientas de la plataforma PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia Universidad Nacional del Comahue) y algunas aplicaciones tecnológicas como Mentimeter, Padlet, Google Drive (Google Doc, Google Form y Jamboard), Kahoot y Quizzes.

Durante el ciclo lectivo del 2021, la dinámica de las clases fue similar a la del año anterior debido a que se continuó, en el ámbito universitario, con la modalidad virtual. Por esta razón, se reforzó la metodología de la Clase Invertida con encuentros sincrónicos por Zoom y trabajo asincrónico para determinados días de clases. Por lo tanto, se profundizó en el uso de aula de PEDCO complementando con otras herramientas tecnológicas como Canva y Genially que se sumaron a las ya mencionadas del cursado 2020.

Con la vuelta a la presencialidad en el 2022 a las aulas, se decidió mantener la modalidad adoptada y adaptarla a una enseñanza híbrida. Se buscó combinar los componentes de la enseñanza presencial con la educación virtual para así aprovechar los aspectos positivos de ambas modalidades y lograr, a nuestro entender, una mejor experiencia de aprendizaje. Se incorporaron como nuevos recursos las clases espejo. Las mismas son encuentros online (sincrónicos o asincrónicos) en los que participan docentes y estudiantes de instituciones educativas superiores de distintos espacios geográficos donde se llevan a cabo clases con temáticas complementarias mediadas por tecnología.

En el año 2023 a la propuesta de enseñanza híbrida que ya se venía implementado, se incluyó la noción de utilizar Instagram como una comunidad de práctica. Esta red social permitió que los estudiantes, además de las habilidades que se fomentan en estas comunidades, pudieran desarrollar competencias digitales tales como comunicarse en entornos virtuales y creación de contenido (infografías, publicaciones, reels e historias).

Durante el cursado 2024 se busca afianzar el modelo híbrido con el que se ha trabajado en la asignatura de DEyRI en los últimos años, reforzando este modelo con nuevas incorporaciones como la gamificación y la inteligencia artificial. De esta manera se busca desarrollar y consolidar no sólo los conocimientos del estudiantado, sino también las competencias de aprendizaje y uso de las tecnologías.

4.1. VALIDACIÓN

Con el objetivo de conocer y evaluar el impacto del modelo de enseñanza híbrida de la materia de DEyRI, se han realizado desde el año 2021 encuestas al finalizar el ciclo lectivo para recabar opiniones sobre distintos elementos que conforman esta metodología. Además, se ha entrevistado¹⁰ por la plataforma de videoconferencia *Zoom* a estudiantes que han cursado la siguiente asignatura correlativa a DEyRI cuyo dictado es presencial y con un enfoque más tradicional en cuanto a la inclusión de tecnología educativa. De esta manera se busca, a través del análisis comparativo, determinar la efectividad de la propuesta que se ha diseñado en el presente trabajo. Al analizar los datos recabados por ambas técnicas de investigación, se identificarán, para poder implementar a futuro, mejoras en el diseño propuesto.

4.1.1. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

Las encuestas abarcan los cursados de los años 2021, 2022 y 2023, siendo los dos últimos de modalidad híbrida. Las mismas dan cuenta de las percepciones de los estudiantes sobre modelos y técnicas implementadas tanto en el cursado cien por ciento virtual como presencial y online.

Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre los beneficios de la metodología de la Clase Invertida, mencionan, entre las ventajas que encuentran en este modelo, el aprovechamiento del tiempo de la lección donde tienen más oportunidades de discutir e intercambiar ideas y así enriquecerse de las opiniones de sus compañeros. Pero aclaran que, si no todos han realizado la tarea o el trabajo previo al encuentro en el aula, se pierde mucho tiempo y la responsabilidad recae sobre los que hicieron el trabajo en sus casas. Asimismo, destacan que los docentes que no utilizan esta metodología no involucran al alumno tan activamente en las clases. Algunas de las razones que dan cuenta de que el estudiante se encuentra en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje en esta metodología, son aprender a su ritmo y, en los encuentros con los profesores, las clases se vuelven más

¹⁰ Las versiones escritas de las entrevistas se han realizado con la herramienta *Tactic* que permite transcribir de forma automática en tiempo real la conversación. Cabe aclarar que en las transcripciones se pueden encontrar algunos errores de tipeo.

interesantes porque no tienen que escuchar al docente exponer la teoría y pueden poner en práctica lo aprendido. Con respecto a esta última ventaja, sostienen que gracias a este modelo tienen la posibilidad de descubrir o experimentar con la actividad (previa a la clase) antes que les digan la respuesta o resolución correcta; promoviendo a que el aula se convierta en un espacio “dinámico donde se da lugar al conocimiento y aprendizaje”¹¹. Estas respuestas evidencian los roles docentes de promotores del aprendizaje activo, guías y facilitadores del aprendizaje.

En el caso de los estudiantes que tuvieron un cursado netamente virtual algunos alumnos señalan que, aunque aprecian los beneficios de la Clase Invertida, en la presencialidad no les gustaría que el cursado sea netamente siguiendo esta metodología. Aclaran que los temas teóricos que consideran difíciles, les gustaría discutirlos primero en el aula con el profesor, luego realizar las tareas en su casa y los temas, que se derivan de estos, aplicar la metodología en cuestión. Por el contrario, otros consideran que este modelo agiliza la dinámica de la clase y que disfrutaban de las tareas que se les asignan para realizar en la casa. Varios comparten que les gustaría seguir aprendiendo con esta modalidad, resaltando las presentaciones audiovisuales con herramientas digitales. Algunos también destacan que los ha ayudado a trabajar colaborativamente con sus pares por las actividades que realizan fuera del aula.

Con respecto a la enseñanza por videos destacan la presentación de temas como la función que les parece más útil por las siguientes razones:

- a. Apoyo visual para conocer el contenido
- b. Ahorro de tiempo de clase
- c. Abordaje completo de todos los aspectos del tema
- d. Aporte de lineamientos generales del tema y menciones de los temas específicos relacionados al tema base
- e. Guía de orientación para la lectura la bibliografía obligatoria de la cátedra
- f. Ayuda para anticipar de qué va a tratar el tema
- g. Síntesis del tema o concepto

Al momento de responder por otras funciones que deberían incluirse en el diseño de videos educativos, sólo tres estudiantes dan sus aportes y opinan que podrían crearse

¹¹ Respuesta de estudiante siete en la página 29 de las encuestas.

como resúmenes de temas, o para conectarlos con otras temáticas y para cierre de la unidad a modo de repaso de los conceptos más relevantes.

Para el estudiantado un video educativo debe ser llamativo y dinámico. Esto quiere decir que deben contar con diversos recursos multimedia (imágenes, música, clips, gifs, palabras claves en la pantalla, presentaciones de PowerPoint o aplicaciones similares, entre otros) y efectos visuales para que sean más entretenidos. A su vez, deben ser claros, el docente no debería leer el contenido sino contarlos, y de poca duración porque los ayuda con el tiempo que pueden mantenerse concentrados. Además, debe contener ejemplos sobre los conceptos presentados.

Al momento de ver un video los estudiantes destacan que para adquirir los conceptos que se presentan en el mismo recurren a estrategias de aprendizaje tales como hacer conexiones con otros temas, explicar con sus propias palabras el contenido, dar ejemplos de la vida cotidiana de la temática presentada, relacionar los ejemplos que se dan en el video con la teoría que se introduce, adelantar las partes donde el contenido que se presenta no es nuevo y realizar las actividades de comprensión propuestas por los docentes mientras miran el contenido audiovisual. Cabe destacar que, a pesar de tener tareas para completar durante el video, muchos de los alumnos indican que toman apuntes pausando el video para extraer las ideas principales y así les queda un resumen del mismo. Pero aclaran que esto les lleva el doble de tiempo si tan sólo observan el contenido. Esto da un indicio que aún mantienen prácticas de la clase expositiva como tomar nota en la modalidad online.

Con respecto a la cantidad de tareas a realizar mientras miran un video, la mayoría de los estudiantes mencionan que prefieren tener una actividad porque al tener muchas les dificulta concentrarse en entender el contenido y algunos mencionan que es frustrante no llegar a completarlas. Otros, hacen referencia que el número de actividades depende de la complejidad de las tareas o del objetivo pedagógico del video. Finalmente, algunos destacan que en aquellos materiales audiovisuales con mucha información es importante contar con muchas tareas para resolver porque los ayuda a concentrarse y para trabajar a fondo con el contenido. Nuevamente, se puede observar que los estudiantes transfieren rasgos de la clase expositiva a la Enseñanza por Videos. Necesitan largos periodos del contenido sin interrupciones y distractores, como puede resultarles tener muchas actividades para llevar a cabo, asumiendo un rol pasivo de receptores de información.

Se consultó a los estudiantes del cursado virtual del 2021 si era relevante continuar incluyendo videos educativos en la presencialidad y todos valoraron que era importante mantenerlos como recurso pedagógico. Sumado a estas opiniones, quienes cursaron en la modalidad híbrida (2022 y 2023) también destacan su contribución al proceso de aprendizaje y coinciden en las ventajas que aporta la Enseñanza por Videos. Entre sus beneficios remarcan que les sirven para sintetizar contenido, aclarar dudas, agilizar los procesos de aprendizaje, contar con el contenido del material audiovisual como apoyo en cualquier momento que lo necesiten, cubrir la ausencia de un docente que no pueda dar la lección, agregar variedad a la clase y ayudar en el proceso individual de cada estudiante que puede aprender a su propio ritmo.

Al analizar estos datos podemos dar cuenta que los videos que se diseñaron para la materia DEyRI presentan con algunas de características distintivas de este tipo de recurso tales como estimular los sentidos y tener en cuenta las distintas preferencias de aprendizaje de los estudiantes cuando hacen referencia a los recursos visuales que se deben utilizar y teniendo en cuenta el material que se preparó en la asignatura. Otro punto para destacar es que los videos promueven el Aprendizaje Autónomo, permitiendo a los alumnos, cuando trabajan de manera individual, tener control sobre su propio proceso y tiempo de estudio; ya que facilita acceder al contenido cuándo lo necesitan y las veces que lo requieran.

Con relación a las tareas que se realizan en la casa como proyectos o resolución de problemas que involucran también leer el material o ver un video por su cuenta para resolverlas, la totalidad de los estudiantes encuestados indican que se les hace más difícil llevarlos a cabo sin la explicación del docente primero. Esto se debe a que prefieren que el profesor les explique los conceptos con un lenguaje graduado, en vez de un especialista en el tema que utiliza términos técnicos. Además, les da confianza saber si entendieron el tema antes de hacer la tarea y necesitan que el docente les indique si lo comprendieron y aplicaron correctamente. Acerca de este punto, algunos alumnos aclaran que los inconvenientes para realizar las tareas, en algunos casos, están ligados a la complejidad del concepto teórico que deben estudiar y no al hecho de realizarlo por su cuenta sin la asistencia del profesor. Estas respuestas dan cuenta que los estudiantes presentan una dependencia de que el docente valide su conocimiento, ubicándolos en una posición de portadores del saber.

4.1.2. ENTREVISTAS A ESTUDIANTES: COMPARACIÓN CON DIDÁCTICA ESPECIAL Y RESIDENCIA II, DICTADO TRADICIONAL

Las entrevistas se realizaron a estudiantes que han cursado DEyRI durante el 2020, 2021 y 2022 cuyo cursado implementó una modalidad virtual, en los primeros dos años, e híbrida en el último; y que, a su vez, han cursado Didáctica Especial y Residencia II (DEyRII), la siguiente materia correlativa en el plan de estudios del Profesorado de Inglés en la FADEL, UNComa, con un cursado tradicional. A través de un análisis comparativo de estos dos modelos de enseñanza diversos entre las asignaturas anteriormente mencionadas pero con características similares en cuanto a las temáticas que se enseñan y la carga horaria, se busca recolectar datos sobre cuán efectiva es la implementación del modelo híbrido que se propone en este trabajo en contraposición con un modelo tradicional en la enseñanza universitaria, para luego evaluarlos y caracterizar los aspectos que los estudiantes valoran con respecto a su proceso de aprendizaje. Además, con la información recabada, se dirimirá qué elementos del modelo propuesto se mantendrán y cuáles se modificarán. De esta manera, se delineará un plan de acción que busque la mejora en la enseñanza que se adapté al perfil del alumno actual como se mencionó en el apartado 2.1. de este trabajo y que dé respuesta a la pregunta planteada inicialmente ¿Qué diseño debería tener una metodología de enseñanza y de aprendizaje con inclusión de tecnología educativa, para adaptarse efectivamente al perfil actual de los estudiantes de un profesorado universitario?

Se entrevistó a diez alumnas que cumplían con el requisito de haber cursado ambas materias, DEyRI y DEyRII, durante el periodo que se especificó anteriormente. Se le realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aspectos del cursado de DEyRI te parece que ayudaron en tu proceso de aprendizaje? ¿Crees que la modalidad híbrida (presencial y online) aportó algún beneficio para el cursado? ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos del cursado de DEyRII te parece que ayudaron en tu proceso de aprendizaje? ¿Crees que un cursado presencial aportó algún beneficio para el cursado? ¿Por qué?
3. ¿Cómo describirías la interacción con el profesor en cada una de las clases? ¿Hubo diferencias significativas entre el formato presencial y el híbrido?

4. En términos de participación estudiantil, ¿notaste alguna disparidad entre la materia presencial y la híbrida? ¿Fue más fácil o difícil participar en un entorno en comparación con el otro?
5. ¿Cómo fue el aprovechamiento de las clases en ambas modalidades de enseñanza? ¿Sentiste que el tiempo se utilizó de manera más efectiva en alguna de las modalidades? ¿Por qué?
6. ¿Cómo influyó el formato de la clase en tu nivel de compromiso y motivación para participar y aprender en cada una de las materias?
7. ¿Qué tan efectivas fueron las actividades de aprendizaje en cada formato? ¿Qué diferencias notaste en la comprensión y aplicación de los conceptos entre las dos modalidades?
8. ¿Cómo impactó el formato de la clase en tu capacidad para colaborar con tus compañeros de clase? ¿Hubo diferencias en la dinámica de trabajo en grupo entre las dos modalidades?
9. ¿Qué ventajas y desventajas encontraste en cada formato en términos de accesibilidad, flexibilidad y comodidad para el aprendizaje?
10. ¿Cómo influyó la modalidad de enseñanza en tu capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas o de campo durante la residencia?

Cabe destacar que durante la entrevista y, de acuerdo a las respuestas de las estudiantes, se realizaron otras preguntas derivadas de las temáticas que surgieron como la Enseñanza por Videos y el trabajo en equipo.

4.1.2.1. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Con respecto a los aspectos del cursado de DEyRI que destacan las estudiantes en sus entrevistas que consideran que las ayudaron en tu proceso de aprendizaje mencionan la Enseñanza por Videos y las tareas previas a la clase. Ambas características que encontraron beneficiosas y que corresponden a la modalidad híbrida y de la Clase Invertida.

Con relación a la Enseñanza por Videos remarcan que los mismos les facilitaban la comprensión de los conceptos teóricos ya que no todos aprenden al mismo ritmo y que durante la clase, si se presenta la teoría, los tiempos transcurren rápido y que deben procesar

la información en el mismo momento que están tratando de entender lo que se les presenta. Entre las ventajas de esta metodología resaltan que el poder acceder al material audiovisual en sus casas las veces que ellas quieran y esto les permitía tomar nota detalladamente, realizar resúmenes y, principalmente, analizar la información con más tiempo para poder elaborar una perspectiva propia del tema tratado y así poder compartir en la clase su punto de vista. Esto lo podían realizar dado que el video les permite pausar e internalizar lo que van viendo. Uno de los elementos que resaltan que deben incluirse y que les parecieron adecuados en los videos de la materia es la inclusión de los extractos de series conocidas para ejemplificar un concepto que ayudaba a la comprensión. Asimismo, hacen hincapié en el hecho de que el video debe ser realizado por el docente a cargo de la asignatura porque para ellas hace la diferencia ya que el profesor sabe el contenido adecuado para sus alumnos porque delineó los ejes de la materia en cuestión, el video está diseñado con el objetivo que se planteó para esa temática y les permite saber hacia dónde enfocarse al estudiar, les puede proveer ejemplos que clarifiquen el tema y que sea su docente favorece un vínculo cercano que promueve un acercamiento a lo que se está aprendiendo. Sobre este último punto hacen referencia a que pueden buscar en Internet un video sobre el tema que están trabajando en la materia pero que no tiene el mismo efecto en ellas porque no es específico y no atiende sus necesidades.

Acerca de la metodología de la Clase Invertida en la que los estudiantes deben realizar actividades previas a la clase donde se presenta la teoría y los alumnos estudian y preparan los temas teóricos, haciendo uso de la tecnología para luego en clase poner en práctica esos conceptos, debatir o evacuar dudas, las estudiantes entrevistadas mencionaron varias ventajas que observaron en el cursado de DEyRI. A muchas de las alumnas esta manera de aprender les resultó beneficiosa dado que el trabajo en clase les parecía más productivo, la clase se hacía más dinámica y como dice una estudiante “todos sabíamos de la teoría y ya llegábamos con las dudas y cómo aplicarlo”.¹² Poder ir a la clase con dudas específicas para aclararlas y tener una idea general de la temática a trabajar les daba una sensación de seguridad. Además, como resalta una estudiante su rol es más activo dado que en “otros tipos de clases vas te sentas, tomas apuntes, pero no tenés tanta participación a menos de que vos quieras, en cambio en estas clases [metodología de la Clase Invertida] sino tenés la participación de los

¹² Extracto de la entrevista a la estudiante Virginia Muscio

estudiantes como que no la podés hacer”¹³. Sumado a esta idea, otra alumna aclara que el ir a clase “era discutir lo que habías visto, no tanto sentarte y escuchar y tratar de entender lo que están diciendo sin interrumpir mucho”¹⁴. Otra estudiante sostiene sobre las clases donde se aplicaba el modelo de la Clase Invertida “me tenía mucho más presente en las clases porque si yo había leído algo y no lo había entendido, es ir a al lugar donde yo podía consultarlo y además no me iban a recitar sino que yo iba a tener que hacerlo sola y después, no sé, chequear o ponerlo en práctica”.¹⁵ A su vez, destacan que las puestas en común durante la clase eran mucho más enriquecedoras porque todos habían trabajado con el material y les permitía escuchar sobre distintos puntos de vista; al contrario de lo que suele suceder cuando el tema se presenta directamente en clase y que ellas, como alumnas, notan que no opinan y hablan tanto como cuando se implementa la Clase Invertida. En esta manera de trabajar notaban que les permitía ser más autónomos porque construían su propio conocimiento, aprendían a indagar e investigar para expandir sobre la temática.

Por otro lado, en lo que respecta al cursado de DEyRII cuya modalidad fue presencial y con un dictado tradicional, las estudiantes remarcan que el estar cara a cara con sus compañeros y los profesores fue beneficioso dado que en clase surgían temas que no estaban cien por ciento relacionados con lo que se estaba presentado como problemáticas de la enseñanza en sí y que se conversaban entre todos. Sentían que ese espacio para discutir esas cuestiones no se dio cuando, algunas de ellas, cursaron netamente en la virtualidad. Otro punto que destacan en relación a los beneficios de la presencialidad fue el poder conocerse entre los alumnos de la clase que en el cursado online les fue más difícil y que solo se relacionaron con personas que ya conocían previo a la pandemia. Además, agregan que en las clases presenciales los estudiantes interactúan más que en la virtualidad y en los encuentros sincrónicos con videollamadas. Sin embargo, estas son características de la presencialidad, pero no exclusivas de un cursado tradicional, ya que se pueden dar en un modelo híbrido.

En contrapartida a la dinámica de la Clase Invertida, una estudiante sostiene que, para ella, al no tener tiempo de realizar las tareas y la lectura previa a la clase en la semana, le

¹³ Extracto de la entrevista a la estudiante Gianna Pardo

¹⁴ Extracto de la entrevista a la estudiante Melina Alonso

¹⁵ Extracto de la entrevista a la estudiante Camila Galfione

resultaba más provechoso la modalidad tradicional. Ella afirma que en su caso escuchando el tema presentado por el docente primero, tomando apuntes en clase y luego leyendo el material en su casa, le resultaba mejor para entender los conceptos. Otra alumna comenta que, en su caso particular, encuentra el cursado tradicional más beneficioso porque cuando le surgen dudas las puede preguntar en el momento que el profesor está explicando un tema. Finalmente, otra estudiante explica que, si bien las clases eran más teóricas y ellas copiaban, las presentaciones eran charladas. Con respecto a este último punto se refiere que se aclaraban o consultaban puntos que no comprendían y luego se hacía alguna actividad donde se ponían en práctica los conceptos teóricos.

Casi la mitad de las entrevistadas al comparar los cursados de DEyRI y DEyRII recalcaron que tener una clase teórica de hasta tres horas en algunos casos, les resultaba muy larga y que surgían dudas luego cuando intentaban poner en práctica lo visto inmediatamente en clase o cuando estaban en sus casas. A su vez, otras estudiantes aclaran que en el momento que se está presentando la teoría, les resulta difícil preguntar porque no quieren interrumpir y en algunos casos les parece que su pregunta no es relevante. Así mismo, surgió en algunas entrevistas el hecho que en la presencialidad algunos estudiantes que son más tímidos, no participan tanto como si lo pueden hacer en tareas mediadas por tecnología offline como un Drive o Canva colaborativo. Además, una alumna comenta que, si el tema no se vuelve a trabajar en clase, los conceptos no quedan claros y recibe comentarios sobre los mismos en instancias evaluativas. También surgió en las entrevistas la idea de las clases tradicionales que se dictan con presentaciones de PowerPoint en las que el rol del estudiante se centra en leer lo que está escrito en la presentación. Algunas comentaron “bueno eso lo podría haber hecho yo en mi casa y después discutíamos cómo lo aplicábamos”¹⁶ o “esto lo podría haber subido, lo podría haber hecho en algo asincrónico y hubiéramos optimizado mucho más el tiempo”¹⁷. Sumando a esta idea, otra alumna remarca que las clases en DEyRII le parecieron menos productivas porque asistían a las clases para leer PowerPoints o PDFs entre todos, “era como ir a hasta la facu y capaz leer cosas que podíamos leer antes”.¹⁸

¹⁶ Extracto de la entrevista a la estudiante Virginia Muscio

¹⁷ Extracto de la entrevista a la estudiante Rocío Marchielloni

¹⁸ Extracto de la entrevista a la estudiante Antonella Bosco

En cuanto a la interacción con el profesor en cada una de las modalidades de enseñanza, las estudiantes no señalan diferencias significativas, encuentran el intercambio entre docentes y alumnos similar en ambas materias. Esto se debe, según las palabras de las entrevistadas, a que la relación que se da entre los docentes de ambas cátedras es cercana y fluida. Ellas sienten que si tienen dudas nos pueden consultar por distintos medios como la mensajería de la plataforma de la universidad PEDCO, email, WhatsApp o en persona. Remarcan que el uso de mensajes de texto por medio de la aplicación de WhatsApp agilizó la comunicación durante los cursados. Además, agregan que se sienten acompañadas durante el proceso de aprendizaje tanto en DEyRI como en DEyRII. Cabe destacar que dos estudiantes además de lo expresado anteriormente, aportaron sus visiones sobre la interacción durante el cursado meramente virtual y el híbrido. Sobre la modalidad online en reuniones de videollamada, una alumna expresó que el intercambio entre profesor y estudiantes se daba uno a uno. Entre otras palabras, el docente preguntaba y pedía que un estudiante respondiera y a veces preguntaba a otros, pero pocos participaban. En cuanto a la interacción en modalidad híbrida una estudiante destaca “como tenemos más autonomía en cuanto a cómo leer el material y cómo interpretarlo y tener más tiempo para pensar, las interacciones si son más enriquecedoras”¹⁹ y a su vez agrega “en cuanto al profesor...no es tanto como te doy este conocimiento y aprendelo así, sino cómo lo puedes incorporar”²⁰. Estos últimos comentarios dan cuenta del rol activo que los estudiantes tienen cuando se aplica la clase invertida y que el docente asume un rol de guía como se mencionó en el apartado 2.3.

Cuando se le preguntó por la participación de los estudiantes en ambas modalidades (híbrida y tradicional) si remarcaron algunas diferencias. En cuanto a la modalidad híbrida y con la aplicación de la clase invertida las estudiantes comentan que al saber sobre la teoría que se trabaja en la clase porque leyeron e hicieron alguna tarea previa a la clase, sienten que pueden interactuar más en la clase ya sea preguntando alguna duda, dando su punto de vista o relacionándolo con la práctica docente. De acuerdo a una de las estudiantes, la variedad de actividades presentadas en DEyRI y en la manera en cómo se presentaban los temas que era siempre distinto hacía que los alumnos estuvieran siempre atentos porque había algo que hacer y de esta manera participaban todo el tiempo interactuando con los otros compañeros

¹⁹ Extracto de la entrevista a la estudiante Rocío Riquelme

²⁰ Extracto de la entrevista a la estudiante Rocío Riquelme

en las puestas en común. También, una estudiante aclara que en el cursado presencial y tradicional luego de que se explica un tema y se les pide que realicen alguna actividad, ella siente que no puede aportar mucho ni interactuar en ese mismo instante con los demás compañeros porque no ha adquirido los conocimientos aún. Por el contrario, ella cree que en el modelo híbrido donde previo a la puesta en común ya trabajó sobre el tema de la clase, leyó sobre el mismo y llevó a cabo alguna actividad, puede colaborar más si trabajan fuera de la clase. Agrega, que, si es un trabajo grupal, cada miembro participa más que si lo hacen en el aula porque lo hacen a su ritmo, quienes son más tímidos se animan a compartir sus ideas y los roles de los participantes se aprovechan más. Algunas mencionan que cuando deben llevar a cabo actividades asincrónicas les cuesta concentrarse porque hay más distractores que si están en el aula trabajando entre pares y esto las motiva a participar más. Cabe aclarar que quienes cursaron en la modalidad virtual durante la pandemia COVID-19 del 2020 y 2021 remarcan la escasa participación en los encuentros con videollamadas dado que no todos se conocían y muy pocos prendían las cámaras; pero que en la materia DEyRI si notaron mayor participación que en otras asignaturas de esos años. Remarcan además que en la presencialidad estar en presencia del profesor genera la necesidad de contribuir en la clase.

Con respecto a cómo se aprovechó el tiempo en ambas modalidades, concuerdan que con el modelo híbrido se optimizó más el momento de la clase para que los estudiantes podían evacuar dudas, aclarar los temas vistos, entenderlos y ponerlos en práctica. En cambio, en la presencialidad, dependiendo de la complejidad del concepto que se trataba, a veces, sentían que el tiempo no se aprovechaba porque la presentación podría haber sido asincrónica y previa a la clase porque era la lectura de un PowerPoint como se mencionó anteriormente y tal vez el tema presentado terminaban de entenderlo y surgían dudas luego al leer el material. También, agrega una estudiante, que en la modalidad tradicional suele haber discontinuidad en la presentación de la teoría si no se alcanza a terminar en la clase y que por eso el tiempo no se aprovechó. Sí aclaran que en el cursado de DEyRI se daban espacios para intercambiar opiniones sobre temáticas relacionadas a la labor docente y sus problemáticas; y que para las estudiantes se aprovecha ese tiempo porque eran espacios de reflexión que no encontraban en otras asignaturas.

Al responder en cuanto a su nivel de compromiso y motivación para participar y aprender en las dos asignaturas ya mencionadas, algunas estudiantes afirman que en la metodología de la clase invertida sentían que se comprometían más. Una de las razones para justificar este punto es la capacidad de autonomía que desarrollaban y como le explica una alumna “como que me hacía más independiente decidir y tomar la responsabilidad por mí misma, decir bueno vos sola tenés que entrar a la plataforma, mirar el video, la clase, lo que sea, hacer la tarea... si no lo miro me perjudico yo, en ese sentido te hace ser más responsable tomar vos el control,”²¹ Otra estudiante recalca que se sintió más cómoda con la modalidad híbrida para participar porque “el punto de la clase también era discutir lo que habías visto, no tanto sentarte y escuchar y tratar de entender lo que están diciendo sin interrumpir”²². Además, la misma alumna añade que ver un equipo de cátedra que “puso intención y puso tiempo y laburó para hacer algo distinto para que uno lo pueda entender, desde mi lado, a mí me genera más compromiso”²³. Otra estudiante destaca que la clase híbrida “te obliga de alguna manera a estar activo siempre porque si no es como que vas a la clase un poco desnudo. Entonces quieres leer antes, quieres hacer las actividades o quieres estar enterado de lo que va a suceder. Siento que ayuda muchísimo. A veces, en la modalidad normal es como que bueno tenías que leer este texto, pero sabes que en la clase van a hablar del texto igual. O sea, la profe va a volver a dar la lección sobre eso. Entonces si lo lees o no, como que la motivación por ahí cambia. En cambio, en la híbrida es, voy a tener que llevar leído eso porque vamos a practicar”²⁴. Varias alumnas remarcaron que el nivel de compromiso y responsabilidad no varió entre ambas materias y que depende de cada alumno. Algunas prefieren estar en presencia del docente y no trabajar asincrónicamente porque sienten que prestan más atención.

Al responder sobre la efectividad de las actividades en cada uno de los modelos de enseñanza algunas de las entrevistadas señalan que el formato híbrido de clase las ayudaba a estar con la lectura al día, con los temas teóricos resumidos para las instancias evaluativas y en la comprensión de conceptos teóricos cuando los discutían grupalmente. Con respecto a la comprensión de conceptos teóricos una alumna afirma que le gustaba más la metodología

²¹ Extracto de la entrevista a la estudiante Rocío Marchielloni

²² Extracto de la entrevista a la estudiante Melina Alonso

²³ Extracto de la entrevista a la estudiante Melina Alonso

²⁴ Extracto de la entrevista a la estudiante Rocío Riquelme

de la Clase Invertida porque tenía que preparar un tema por su cuenta para luego discutirlo en clase y aclara que “al hacer el esfuerzo primero sola de entenderlo y que la segunda vez que te explican ya es para confirmar eso que ya entendiste o corregir algo, no sé es más fácil”²⁵. Sumado a este punto de vista, otra estudiante menciona que la dinámica de la clase de DEyRI cuyo cursado era híbrido la ayudaba a ver, de los temas teóricos, cuáles eran las ideas principales, a qué enfocarse en la lectura, relacionar los conceptos con otros ya vistos y reconocer la importancia de lo que leían. Otra alumna destaca que de las actividades del modelo híbrido la ayudó el hecho de tener que explicar teoría a sus compañeros y viceversa porque generaba un acercamiento entre ellos y además sus pares les daban ejemplos que tal vez no había tenido en cuenta. Rescata también que luego de estas instancias de enseñarse entre sí, encontraba efectivas las clases en que los docentes de la cátedra hacían un cierre del tema tratado. Siguiendo esta línea, otra estudiante remarca que le gusta más el formato de la Clase Invertida y realizar tareas para leer el material bibliográfico porque entiende más y aprende mejor. Ella explica que en el modelo tradicional sólo tienen que responder lo que un autor dice y el formato de actividades es siempre similar; en cambio encuentra más atractivo el modelo híbrido en el que se varían las tareas. Una alumna sostiene que la modalidad híbrida la ayudó a desarrollar capacidades que no sabía que tenía en relación al uso de herramientas o aplicaciones tecnológicas que requería para llevar a cabo las tareas. Tres alumnas afirman que, en ambos formatos, las actividades fueron efectivas y que pudieron sacar provecho en las dos asignaturas que se comparaban. Cabe señalar que en las entrevistas las estudiantes no hicieron mención sobre las actividades en la modalidad tradicional, salvó lo mencionado anteriormente.

En términos de colaboración en el trabajo en grupos algunas de las entrevistadas puntualizan que para que funcioné el trabajo en equipo, muchas veces, no depende de la modalidad de enseñanza, sino que es una cuestión de predisposición y de compromiso. Además, acotan que el buen rendimiento del grupo puede estar sujeto a si se conocen y ya han trabajado juntos. Todas explican también que luego de la pandemia de COVID-19 y de trabajar online durante el 2020 y 2021, hoy en día siguen utilizando aplicaciones como Google Drive o Canva para realizar tareas colaborativas. Por cuestiones de horarios y si no pueden juntarse al mismo tiempo, les resulta más fácil hacer una reunión por Zoom o Google

²⁵ Extracto de la entrevista a la estudiante Gianna Pardo

Meet para acordar qué aportes va a realizar cada miembro del equipo, donde se distribuyen las tareas y trabajan a su propio ritmo y en los momentos que cada uno puede. Durante el proceso, los integrantes van editando, comentando y dejando sugerencias en el archivo compartido y luego revisan, entre todos, el trabajo antes de entregarlo. Algunas aclaran que trabajar en grupos de manera presencial no les resulta productivo porque hay más distractores y les cuesta enfocarse más en lo que deben hacer.

Acerca de las ventajas que las estudiantes encuentran en el modelo híbrido en términos de accesibilidad, flexibilidad y comodidad en relación a su aprendizaje mencionan:

- **Internalización de Estrategias:** Describe el proceso por el cual una vez que los estudiantes adquirieron las estrategias del modelo híbrido, se les hace más fácil aprender y aplicarlo en otros contextos.
- **Preparación previa a la clase:** Se sienten preparados teóricamente para preguntar o dar su opinión en la clase porque saben sobre los temas que se van a tratar. Esto les da confianza y sienten que se han capacitado sobre la temática a tratar.
- **Construcción del conocimiento:** Los estudiantes valoran el hecho de estar más involucrados en su aprendizaje y sienten que el conocimiento que construyen es propio porque no depende de un docente que les diga la teoría.
- **Sentido de responsabilidad y autonomía:** Cada alumno es consciente de las acciones que debe llevar a cabo con respecto a su propio proceso de aprendizaje y realizar las tareas previas a la clase. De esta manera toman el control de su propia trayectoria como estudiantes y emplean estrategias de aprendizaje que les permiten aprender por su cuenta.
- **Ritmo de estudio:** Poder acceder al material y realizar las tareas a su propio ritmo les permite tener horarios flexibles de estudio.
- **Material grabado:** Acceder a videos teóricos realizados por los docentes les da seguridad de poder volver a verlos cuando necesiten evacuar dudas o repasar la teoría.
- **Instancias de práctica:** Al trabajar con la teoría antes de asistir a la clase, les permite a los estudiantes realizar en el aula más actividades de práctica sobre los temas teóricos.

- **Discusiones:** El hecho de que los alumnos ya estudiaron la teoría a través de tareas previas al encuentro en la clase hace que las discusiones en clase en torno al material sean provechosas y beneficien el aprendizaje.

Con respecto a las desventajas del modelo propuesto en este trabajo e implementado en DEyRI nombran las siguientes:

- **Tiempo:** Hacen referencia a que para acostumbrarse a la dinámica y la organización de la clase invertida necesitan tiempo. También tiempo para llevar a cabo las actividades en la casa y realizar las lecturas o ver los videos.
- **Accesibilidad a los recursos tecnológicos:** No tener acceso a Internet o herramientas tecnológicas puede dificultar el aprendizaje en el modelo híbrido.
- **Falta de interacción con otros:** El realizar actividades desde su casa y no tener contacto cara a cara con sus compañeros les resulta a los alumnos una tarea solitaria.

Por otro lado, las ventajas que las estudiantes encuentran en el modelo tradicional con respecto a accesibilidad, flexibilidad y comodidad en relación a su aprendizaje mencionan:

- **Comodidad:** Las clases tradicionales no requieren de tantos pasos previos a la clase y los estudiantes no necesitan estar al día con la lectura porque el profesor presenta la teoría en clase.
- **Interacción:** En el modelo tradicional se fomenta más los intercambios entre los compañeros de clase.

Acercas de las desventajas del modelo propuesto en este trabajo e implementado en DEyRIII nombran las siguientes:

- **Monotonía:** Plantean que las clases no son tan dinámicas como en el modelo híbrido y que el estudiante no tiene tanta participación.
- **Falta de recursos tecnológicos:** Hacen referencia a que en las clases tradicionales los docentes no incluyen tantas herramientas o aplicaciones tecnológicas porque demandan más tiempo.
- **Falta de aprovechamiento de la clase:** Cuando el tiempo de la clase es utilizado para leer presentaciones o textos y no para discusiones, evacuar dudas o poner en práctica los conceptos.

Un tema que surgió espontáneamente en las entrevistas de algunas de las estudiantes y que no había sido contemplado en las temáticas a abordar en las preguntas fue la utilización de recursos tecnológicos durante las lecciones de DEyRI que las alumnas comentaron que les sirvieron incorporar en sus prácticas docentes. En el diseño de las clases de la materia se emplean distintas herramientas y aplicaciones tecnológicas pero el objetivo de su inclusión no tenía como fin enseñar a utilizarlas pedagógicamente, sino que eran el medio para aprender. A través de los comentarios de las estudiantes se pudo observar que el diseño de las tareas mediado por herramientas tecnológicas tuvo un gran impacto en el estudiantado y les permitió a ellas diseñar material didáctico adaptado a las necesidades actuales de los alumnos. A su vez, menciona que aprendieron a usar recursos tecnológicos con los que no estaban familiarizadas.

Finalmente, se les preguntó cómo influyó la modalidad de enseñanza en su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en sus prácticas docentes. Algunas no ven diferencias entre un modelo híbrido y uno tradicional a la hora de planificar sus clases y llevarlas a cabo. Otras alumnas creen que el cursado híbrido y con la implementación de la clase invertida las ayudó al momento de diseñar sus clases porque se habían apropiado de los conceptos teóricos y podían fundar sus decisiones metodológicas con la teoría vista. Además, mencionan que aplicaron los conocimientos vistos en DEyRI al momento de dar sus clases en la materia de DEyRII. Con respecto a este último punto una alumna aclara que “siempre volvía a didáctica 1 porque me había sido de mucha utilidad. Tal vez eso en cómo aprendimos los contenidos me sirvió...siento que los adquirí”²⁶.

5. CONCLUSIONES

La motivación del diseño de la propuesta híbrida para la enseñanza superior en la materia de Didáctica Especial y Residencia I (DEyRI) surgió a partir de las siguientes preguntas: “¿qué aprendizaje quiero que suceda? ¿Cómo quiero que suceda de manera eficiente, económica e innovadora? ¿Cuál de todos estos materiales puede ser relevante para el contexto de mis estudiantes? ¿Cuál es la plataforma más adecuada para ello?” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020). A lo largo del desarrollo de este trabajo se dio respuesta a las mismas.

²⁶ Extracto de la entrevista a la estudiante Rocío Riquelme

En relación a la pregunta sobre qué aprendizaje quiero que suceda se planteó un abordaje que fomente el Aprendizaje Profundo (AP) y Colaborativo (AC) en el que los estudiantes deban resolver tareas, problemas o proyectos para construir el conocimiento y poder relacionarlo con otros conceptos ya adquiridos. A su vez, debe tener aplicaciones prácticas y significativas en la vida diaria de los alumnos para resolver las dificultades que se les presenten o para crear soluciones creativas a problemas cotidianos. Se sumó a este tipo de aprendizaje la integración de las nuevas tecnologías con una propuesta metodológica de educación híbrida y en particular de la clase invertida que favorece el AP. Si tomamos las respuestas de las entrevistas para validar los beneficios del modelo que se diseñó e implementó en este trabajo, podemos concluir que ha sido efectivo y que ha presentado muchas ventajas entre el alumnado. Las estudiantes entrevistadas afirman que han podido construir su propio conocimiento y que además han podido aprender de manera más fácil y aplicarlo en otros contextos; por ejemplo, para sus prácticas docentes de la materia de Didáctica Especial y Residencia II o, inclusive, en su profesión. Esto indica que han desarrollado habilidades y saberes a largo plazo, otra característica del AP. Además, en las respuestas las alumnas remarcaron que el modelo propuesto les permitió desarrollar su capacidad de ser estudiantes autónomos, otro componente del aprendizaje planteado en la propuesta. Las entrevistadas expresan que ellas asumen la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. Además, agregan que forman sus propios puntos de vista sobre las temáticas tratadas y pueden compartírselos en las instancias de discusión. También añaden que pueden trabajar colaborativamente con otros y ser flexibles, adaptándose a distintos contextos que se han planteado en las actividades diseñadas para esta propuesta.

Con respecto a la segunda pregunta que indaga cómo quiero que suceda de manera eficiente, económica e innovadora, el modelo propuesto en este trabajo, ha podido dar respuesta a este interrogante gracias al diseño de los materiales didácticos pensados para la implementación del modelo híbrido de enseñanza para DEyRI. La elaboración de los recursos educativos mediados por tecnología educativa como el Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL), gamificación, Inteligencia Artificial (IA), comunidades de práctica y videos educativos han demostrado que son económicos porque se trabaja con herramientas o aplicaciones tecnológicas de libre acceso y con la plataforma PEDCO de la Universidad Nacional del Comahue. Así mismo, el material didáctico resultó ser efectivo e

innovador como lo han expresado tanto en las encuestas como en las entrevistas los estudiantes. Entre las cualidades que dan cuenta de la eficacia de los materiales resaltan que le han servido para consolidar los contenidos de la asignatura, las clases presentan variedad con respecto a las actividades o tareas y que les han ayudado a desarrollar habilidades tales como la colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas, autogestión de su aprendizaje y habilidades tecnológicas. Muchas de las entrevistadas han señalado que aprendieron a utilizar recursos tecnológicos, aplicaciones o redes sociales con fines educativos que antes del cursado de DEyRI desconocían o no sabían cómo emplear para enseñar. Esto demuestra que el diseño del material didáctico ha resultado ser innovador.

Asimismo, los recursos diseñados dan respuesta a la tercera pregunta sobre cuáles materiales pueden ser relevantes para el contexto de mis estudiantes. Si se toma en cuenta el perfil del estudiante actual que se delineó en este trabajo podemos afirmar que responden a las individualidades que se establecieron para el mismo. Las actividades de esta propuesta se llevan a cabo a través de dispositivos tecnológicos como las computadoras (acceso a la plataforma PEDCO, juegos, videos educativos y salas de escape encuentros COIL entre otros) o los teléfonos celulares (acceso al perfil de Instagram, por ejemplo); por lo tanto, se atiende a una de las características incluidas en el perfil, ser usuarios de dispositivos tecnológicos. Además, la lectura la realizan en diversos formatos y medios digitales que incluyen imágenes, videos y texto, ya sea en la plataforma de la universidad o con los videos. Esto tiene en cuenta que los alumnos son lectores transmedia. También, se considera que son escritores digitales y tienen oportunidad de expresarse en redes sociales, grupos de WhatsApp o en foros cuando hacen las tareas propuestas. Al prestar atención a su actitud activa y participativa en su propio aprendizaje como así también a su deseo de crear y participar en la cultura digital, la propuesta ofrece oportunidades para producir su propio contenido y publicaciones como en los posteos de Instagram o en proyectos de intercambio como los de COIL. Muchas de las actividades que se han diseñado desarrollan habilidades para el trabajo en equipo por lo que también se ha atendido al hecho de que son navegadores de la cultura digital que están acostumbrados a la participación en línea.

En referencia a la cuarta pregunta que indaga sobre qué plataforma es la más adecuada para llevar a cabo la propuesta metodológica en el caso del modelo que se diseñó e implementó para este trabajo, se utilizó la plataforma Moodle 4.0. de la universidad,

PEDCO. Si bien está disponible Moodle 4.1., la versión utilizada en la universidad ofrece muchas herramientas que favorecen el Aprendizaje Online. Además, tanto docentes como estudiantes tienen acceso libre en la Universidad Nacional del Comahue y están familiarizados con la misma para trabajar. La falta de ciertos recursos se reforzó con aplicaciones tecnológicas por fuera de PEDCO.

Aun cuando las respuestas anteriormente establecidas a las preguntas que motivaron el diseño del modelo de la experiencia de enseñanza híbrida para el dictado de Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue justifican uno de los objetivos generales que se refiere al, desarrollo de una propuesta de enseñanza híbrida para la asignatura en cuestión, no es suficiente para afirmar que se han alcanzado ambos objetivos planteados en este trabajo. Por lo tanto, es importante resaltar que los resultados obtenidos de las encuestas como así también de las entrevistas, demuestran que la implementación del modelo que se propone en este trabajo ha sido beneficioso para el alumnado y que se ha conseguido cumplir con el segundo objetivo que se han formulado en relación a la evaluación de su efectividad. Además, las conclusiones derivadas de la validación de la propuesta de enseñanza híbrida para la materia de DEyRI aportan información que ayuda a comprender en profundidad el impacto del modelo híbrido que se ha empleado en la materia ya mencionada. También, los datos recabados permitieron identificar tendencias en las preferencias de los alumnos para aprender en el nivel superior.

En referencia a las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, la información recopilada de los aportes de las encuestas y entrevistas proporciona datos en relación a cómo eligen aprender. Por un lado, los alumnos han mencionado que la enseñanza por videos les resultó beneficiosa porque los ayudaba a aprender a su ritmo y en cualquier momento, les facilitaba la comprensión de temas teóricos complejos, enriquecía el aprendizaje al contar con diversos recursos visuales y les permitía acceder al contenido las veces que lo necesitaban. Los beneficios de utilizar material audiovisual para enseñar en el modelo propuesto no habían sido considerados en su totalidad y tampoco se le habían dado la relevancia e importancia que destacan los estudiantes. Por esta razón, a futuro se tendrán en cuenta estas opiniones para diseñar más vídeos educativos, ya que el alumnado destaca cómo propicia su proceso de aprendizaje y en el diseño del modelo híbrido no se tuvo en cuenta

incorporar tantas instancias de enseñanza por videos durante el cursado. Por otro lado, hubo una mención de una entrevistada con respecto a aplicar siempre en las clases el modelo híbrido no era beneficioso porque, en su caso, el escuchar al docente exponer el tema y reforzar lo visto en el aula con la lectura, la ayudaba a entender los conceptos teóricos. Por lo tanto, para los nuevos ajustes que se hagan a la propuesta del diseño de este trabajo se considerará alternar modalidades, híbrida y tradicional, para que los estudiantes con distintas preferencias de aprendizaje se vean favorecidos.

En alusión a la metodología híbrida y el modelo de la clase invertida las estudiantes destacan, en las entrevistas, los beneficios de ambos enfoques educativos en su proceso de aprendizaje cuando han tenido la experiencia de cursar siguiendo estas pedagogías mencionadas y en contraposición con cursados más tradicionales. Su percepción del aprovechamiento del tiempo de clase es distinta y sienten que adoptar un rol pasivo como alumnas no es provechoso para adquirir los conocimientos esperados en la materia. Por consiguiente, el modelo híbrido tiene un impacto en el compromiso y motivación del estudiantado porque promueve la autonomía, les da confianza para participar en clase y expresar sus opiniones, asumen un rol activo en su aprendizaje y son responsables de cómo llevan a cabo su propio proceso para aprender. Cabe destacar que, si bien los estudiantes valoran aspectos beneficiosos del modelo propuesto en DEyRI que les permiten desarrollar estrategias para ser autónomos, construir su propio conocimiento y aprender a su propio ritmo, todavía encuentran difícil desprenderse de prácticas más tradicionales. Esto se ve evidenciado en las respuestas que expresan la necesidad de validación en la comprensión de la teoría por parte de los docentes como así también que se les indique si las tareas que están realizando están bien. Este último punto da cuenta que se deben incluir cambios en la propuesta del diseño de este trabajo que fomenten estrategias para el desarrollo de la autonomía.

Continuando con la valoración de la efectividad de las actividades diseñadas e implementadas en el cursado de DEyRI se puede afirmar por las respuestas de las entrevistas que las tareas del modelo híbrido resultaron efectivas para el aprendizaje de los saberes de la materia en cuestión. Las actividades propuestas contribuyeron a que las estudiantes consultadas pudieran aprender a estudiar por su cuenta. Ellas expresaron que las tareas propuestas les enseñaron a realizar una lectura reflexiva ya que al saber en qué enfocarse

pueden identificar ideas principales, relacionar conceptos y reconocer qué es lo importante cuando leen. De esta manera, sostienen que entienden más y aprenden mejor. Con respecto a estos datos, se puede inferir que el tipo de actividades realizadas en DEyRI le han proporcionado al estudiantado estrategias de aprendizaje que pueden aplicar en otros contextos. Vale aclarar que, si bien algunas alumnas mencionan que recurrieron a lo aprendido en DEyR1 para, por ejemplo, realizar sus prácticas docentes; otras no notaron la diferencia en relación a la facilidad de aplicar los conceptos adquiridos entre ambos modelos que se compararon en las entrevistas. Este puede ser un punto de partida para pensar en una línea de acción a investigar a futuro para introducir cambios en el diseño que se ha pensado.

Haciendo un balance de las ventajas y desventajas del modelo híbrido propuesto y en comparación con el modelo tradicional, se encuentran muchos más beneficios que dan cuenta que esta propuesta mediada por tecnología que incorpora lo mejor de la enseñanza en línea y de la presencial favorece la calidad del aprendizaje. Por todo lo expresado anteriormente, se puede afirmar que el análisis de las encuestas y entrevistas que se llevaron a cabo revalida el modelo híbrido de enseñanza y en particular el diseño e implementación propuesto en este trabajo. Vale la pena aclarar que las desventajas servirán para establecer cambios a futuros en el diseño de material didáctico de la asignatura.

Resulta relevante subrayar temáticas que no estaban contempladas ni en las preguntas de las encuestas ni en las entrevistas pero que surgieron en las respuestas de los alumnos y que dan cuenta de los efectos positivos que ha tenido la implementación del modelo híbrido que se ha diseñado en su proceso de aprendizaje. En primer lugar, un aspecto que mencionaron reiteradamente fue el uso de WhatsApp como medio de comunicación que agilizó la interacción entre docentes y estudiantes. El alumnado remarcó que contar con esta aplicación les permitió tener intercambios rápidos y directos con los docentes y sentirse acompañados en su trayectoria en la materia. En segundo lugar, señalaron que el trabajo en equipos se vio modificado luego de los cursados virtuales de los años 2020 y 2021 debido al confinamiento del COVID-19. Aclaran que, si bien conocían aplicaciones de trabajo colaborativo como Drive o Canva, no las utilizaban tan a menudo y que, luego de estudiar remotamente, las incorporaron entre sus hábitos de estudio como medio para realizar tareas en grupo. Destacan entre sus beneficios que les permite colaborar en tiempo real pero que, lo más importante, es que, si no pueden juntarse todos los miembros al mismo tiempo, cada uno

deja sus aportes en los momentos que puede; dándoles flexibilidad horaria y física de no encontrarse en la misma ciudad. A su vez, sienten que el trabajo se distribuye mejor entre los participantes y que se fomenta la retroalimentación ya que cada uno deja sus comentarios y sugerencias. Finalmente, comentaron que el cursado de DEyRI les permitió aprender a utilizar aplicaciones o recursos tecnológicos. Este aprendizaje no estaba planeado entre los objetivos a alcanzar de la asignatura, pero el diseño de material didáctico mediado por tecnología educativa propició el uso de nuevas tecnologías. Esto favoreció la construcción del conocimiento del estudiantado como así también la incorporación de los recursos en su propia práctica docente. Estas temáticas emergentes en las respuestas de los alumnos marcan una línea de acción a seguir tanto en la revisión de las tareas diseñadas para este trabajo como nuevos recursos para incorporar en las clases que son parte de los elementos del modelo híbrido de enseñanza.

Si tomamos en cuenta el perfil de los estudiantes que hoy transitan las aulas universitarias con necesidades y preferencias de aprendizajes marcadas por la cultura digital, nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje deben ser pensados. El presente diseño de un modelo híbrido para el dictado de Didáctica Especial y Residencia I del Profesorado de Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue dio respuesta a la falta de inclusión de tecnología educativa en el cursado de dicha materia. A la luz de los resultados obtenidos de las encuestas y entrevistas se puede concluir que la efectividad de la implementación del modelo propuesto en este trabajo tiene un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por último y a modo de cierre, la implementación del modelo híbrido cumplió con la misión de la escuela que Francesco Tonucci (2008) aclara que: *“Debe ser el lugar donde los chicos aprendan a manejar y usar bien las nuevas tecnologías, donde se transmita un método de trabajo e investigación científica, se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo”*.

6. ANEXO

6.1. Acceso a la carpeta de Pearltrees donde se encuentran los materiales didácticos diseñados para esta propuesta:

<https://www.pearltrees.com/paolascilipoti/material-didactico/id77184639>

Código QR de acceso a la carpeta de Pearltrees con los materiales didácticos diseñados para esta propuesta:



6.2. Acceso a la carpeta de Pearltrees donde se encuentran los datos de validación de las encuestas y entrevistas:

<https://www.pearltrees.com/paolascilipoti/trabajo-maestria-scilipoti/id77042977>

Código QR de acceso a la carpeta de Pearltrees con los datos de validación de las encuestas y entrevistas:



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Albarello, F., Arri, F., y Luna, A. L. (2024). *Edutubers: Docentes en pantallas*. Tilde editora.
Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.

Baricco, A. (2020). *The Game. Historias del Mundo Digital para Jóvenes Aventureros*. Gribaudo.

Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*. Biblioteca Innovación Educativa.

Boss, S., y Larmer, J. (2018). *Project based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences*. ASCD.

Bueno, M. (2023) 'El aprendizaje profundo debería Ser La Gran Meta de Todo Sistema Educativo', *Faro de Vigo*. Disponible en: https://www.farodevigo.es/foro-de-educacion/noticias/2023/10/08/aprendizaje-profundo-deberia-gran-meta-93067355.html?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=btn-share
(Acceso: 3 de marzo, 2024)

Caldeiro, G.; Chamorro, F.; González, N.; Kvitca, A. y Milillo, C. (2024). *Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas*. Fundar/PENT FLACSO. Disponible en fund.ar

Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018, enero 31). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(6). https://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf

Clarke, S., Peel, D., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., y Wood, O. (2017). escapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games For Higher/Further Education. *International Journal of serious games*, 4(3), 73-86. <https://doi.org/10.17083/ijsg>

Diaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Craw Hill.

Elementos de la gamificación en E-LEarning que debes conocer. (2022, julio 22). EDITORIAL eLEARNING. <https://editorialelearning.com/blog/elementos-de-la-gamificacion-elearning/>

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., y Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Entrevista a David Perkins: ¿Qué Vale La Pena Aprender en la Escuela? | Educaixa (2019) *YouTube*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Chgn6qKQNTs&t=4s> (Acceso: 3 de marzo, 2024).

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el Camino*. Siglo XXI Editores.

García Ruvalcaba, L. G., y Suárez-Guerrero, C. (2022). *Ambientes híbridos de aprendizaje*. Sistema de Información Científica Redalyc, Red de Revistas Científicas. <https://www.redalyc.org/journal/998/99870812001/html/>

Gómez Adorna, P. (2022). *LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL* [Trabajo Final de Grado]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/140981/194_29508906_20220606_1006.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez-Ortega, A., Macías-Guillén, A., Sánchez-de-Lara, M. A., y Delgado-Jalón, M. L. (2024). *An effective video based learning approach: a solution for complex university subjects*. [Una propuesta efectiva de aprendizaje basado en vídeos: solución para asignaturas universitarias complejas]. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27(1), pp. 345-372. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37569>

Librairies Sauramps. (2014). Michel Serres habla sobre Pulgarcita [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4-LHiGq8QLI&t=209s>

Lion, C. (2020, junio 29). *GAMIFICACIÓN. TIC y su Enseñanza*. <https://ticalexis.wordpress.com/2020/06/26/gamificacion/>

López, L. (2024, marzo 5). *UNComahue – Subsecretaría de RR.II. «Encuentro virtual sobre COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea). Subsecretaría de Relaciones Internacionales – En la Subsecretaría de Relaciones Internacionales trabajamos para integrar las actividades de cooperación internacional a la cultura y a la estrategia institucional de la Universidad Nacional del Comahue*. <https://internacionales.uncoma.edu.ar/uncomahue-subsecretaria-de-rr-ii-encuentro-virtual-sobre-coil-aprendizaje-colaborativo-internacional-en-linea/>

Maggio, M. (2018, diciembre 10). *Una didáctica en vivo* [Video]. Aula Abierta Revista Digital | Espacio de pensamiento educativo. <https://aulaabierta.unahur.edu.ar/index.php/2018/12/10/una-didactica-en-vivo/>

Maguregui, C. (2022, junio 13). *Lectura transmedia, pantallas y educación*. Educar-Educ.ar. <https://www.educ.ar/recursos/158327/lectura-transmedia-pantallas-y-educacion>

Martí Climent, A., y García Vidal, P. (2021). *El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática*. Tejuelo, 33, 75-102.

Maya Palacios, E. U., González Hernández, J. G., y Ocampo Casados, J. L. (2017, Julio/Diciembre). Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de los PLC en la

Universidad Tecnológica de Altamira. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15).

Morduchowicz, R. (2023). La inteligencia artificial ¿Necesitamos una nueva educación? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>

Peralta Hernández, J., y Tirado Segura, F. (2023). Diseño de un entorno virtual de aprendizaje para promover la creatividad colaborativa en universitarios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), pp. 175-197. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36209>

Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Perkins, D.N. (2008) *La Escuela Inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.

Problem-based learning (PBL). (n.d.). Center for Innovation in Teaching & Learning | University of Illinois at Urbana-Champaign. [https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-\(pbl\)](https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-(pbl))

Robin, J. (9 febrero, 2018). The Global Learning Podcast Episode 2: Jon Rubin on COIL. En *The International Educator Podcast*. NAFTA.

Ruiz Juri, M., y Santillán Arias, M. B. (2023, May 11). *Videos para enseñar, espacios para aprender*. Pedagogía – Misceláneas Educativas. <https://pedagogia.ubp.edu.ar/2023/05/11/videos-para-ensenar-espacios-para-aprender/>

Salas López, A. I. (2019). *Curso Introducción al Aprendizaje Invertido (Flipped Learning). Creación de contenidos digitales* (Módulo 3. Creación de contenidos digitales. Edición de vídeos para flippear.). Gobierno de Canarias y la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de la Cultura Económica.

Smith, B. L. y MacGregor, J. T. (1992). *What is collaborative learning?* Center for Teaching Excellence | University of Florida. <https://teach.ufl.edu/wp-content/uploads/2016/07/WhatisCollaborativeLearning.pdf>

Soletic, A. (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/08/INF-EDU-Modelos-hi%CC%81bridos.pdf>

Trilling, B., y Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Vázquez Martínez, A.I. y Cabero Almenara, J. (2015). *Las redes sociales aplicadas a la formación*. Revista Complutense de Educación, 26 (Núm. Especial), 253-272.

Viñas, M. (2022). Nueva estrategia educativa en el nivel superior: la gamificación. *Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)*, 10(230).

Wenger-Trayner, E. y Wenger-Trayner, B. (2015) *An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. Wenger-Trayner - Social learning theorists and consultants. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

Willis, J., y Willis, D. (2013). *Doing Task-Based Teaching* - Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press.