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

Universidad
Nacional
de Quilmes

Cignetti, Luciana María

Proyecto formativo de idioma extranjero inglés enmarcado en el modelo blended learning

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

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

Cita recomendada:
Cignetti, L. M. (2019). Proyecto formativo de idioma extranjero inglés enmarcado en el modelo blended learning. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1409

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

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Luciana María Cignetti, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Octubre de 2018, 61 pp.,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Proyecto formativo de idioma extranjero inglés enmarcado en el modelo blended learning

Trabajo final integrador

Luciana María Cignetti

lucianacignetti@gmail.com

Resumen

El presente proyecto pretende mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las asignaturas Idioma Extranjero I: Inglés e Idioma Extranjero II: Inglés de la carrera de grado presencial Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. Para lograr tal objetivo, se propone rediseñar ambas propuestas curriculares a través de la incorporación de la enseñanza virtual. De este modo, la modalidad de enseñanza vigente será transformada en una modalidad semipresencial. En el proceso de re -diseño de la propuesta actual e implementación de la futura propuesta se mantendrá el modelo pedagógico vigente de corte mediacional de la enseñanza, de acuerdo con una concepción constructivista del aprendizaje y basado en la realización de tareas por medio de actividades comunicativas de la lengua. Este proceso implicará el análisis, selección y adopción de los medios más pertinentes para lograr de manera óptima cada uno de los aprendizajes establecidos para ambas propuestas.

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN ENTORNOS VIRTUALES

TRABAJO FINAL DE INTEGRACIÓN

Producción académica

Modalidad: Proyecto de innovación

Proyecto formativo de idioma extranjero inglés enmarcado en el modelo *blended learning*

ALUMNA: Cignetti, Luciana María

DIRECTORA: Leguizamón, Griselda Viviana

Octubre, 2018

ÍNDICE

Resumen descriptivo …… Página 3

Contexto y justificación …… Página 3

Objetivos del proyecto …… Página 5

Marco conceptual …… Página 6

Bimodalidad …… Página 6

Blended learning …… Página 7

Blended learning y educación superior …… Página 10

Blended language learning …… Página 12

Modelos de enseñanza y de aprendizaje semipresencial de lenguas …… Página 14

Plan del proyecto de innovación …… Página 15

Modelo tecnológico …… Página 15

Modelo pedagógico …… Página 16

Enfoque comunicativo y concepción del lenguaje …… Página 16

Concepción del aprendizaje …… Página 17

Modelos de enseñanza …… Página 20

Programación de la enseñanza …… Página 21

Objetivos …… Página 22

Diseño del currículum …… Página 23

Contenidos …… Página 24

Medios, recursos y materiales para la enseñanza …… Página 31

Métodos de enseñanza …… Página 32

Perfil y roles de los docentes …… Página 33

Roles de los estudiantes …… Página 34

Unidades didácticas, tareas y actividades comunicativas …… Página 36

Evaluación: instrumentos y procedimientos …… Página 50

Cronograma de clases …… Página 54

Reflexión final …… Página 54

Referencias …… Página 55

Resumen descriptivo

El presente proyecto pretende mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en las asignaturas Idioma Extranjero I: Inglés e Idioma Extranjero II: Inglés de la carrera de grado presencial Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. Para lograr tal objetivo, se propone rediseñar ambas propuestas curriculares a través de la incorporación de la enseñanza virtual. De este modo, la modalidad de enseñanza vigente será transformada en una modalidad semipresencial. En el proceso de re-diseño de la propuesta actual e implementación de la futura propuesta se mantendrá el modelo pedagógico vigente de corte mediacional de la enseñanza, de acuerdo con una concepción constructivista del aprendizaje y basado en la realización de tareas por medio de actividades comunicativas de la lengua. Este proceso implicará el análisis, selección y adopción de los medios más pertinentes para lograr de manera óptima cada uno de los aprendizajes establecidos para ambas propuestas.

Contexto y justificación

En el presente Trabajo Final de Integración (TFI) se expone un proyecto formativo de idioma extranjero inglés, el cual pretende convertirse en una propuesta de innovación a llevarse a cabo en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). La futura propuesta se desarrollará en el marco del Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros para la formación general del estudiante universitario de las carreras de grado presenciales de esta casa de estudios, el cual se implementa a través de dos propuestas curriculares anuales y correlativas: Idioma Extranjero I: Inglés e Idioma Extranjero II: Inglés y constituye un requisito de acreditación. En el caso de los estudiantes de Medicina Veterinaria, este requisito debe ser cumplimentado en el transcurso del Ciclo Inicial y Pre-profesional de la carrera para poder luego acceder a su ciclo Ciclo Profesional.

El Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros de la UNL constituye una de las áreas académicas transversales de esta universidad y es un período de formación en idioma extranjero con fines generales, orientado fundamentalmente al desarrollo de la competencia comunicativa en relación con: los componentes lingüísticos, pragmáticos y socio-lingüísticos de la lengua; las cuatro macrodestrezas comunicativas básicas (escucha, lectura, habla y escritura), y variados ámbitos de la vida real. Este ciclo contribuye con lo

previsto en el art. 8º inc. d) del reglamento de carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral en cuanto a la articulación de estudiantes entre carreras y especialidades, de la propia y de otras universidades (Res. C.S. Nº 266/97). De esta manera, la transversalización curricular permite la movilidad estudiantil en nuestra universidad y también entre universidades del país. A su vez, alienta la movilidad internacional de los estudiantes, ya que su último objetivo es posibilitar la comunicación en el idioma inglés con personas del resto del mundo.

La gran mayoría de nuestros estudiantes cuenta con alfabetización previa en idiomas extranjeros, principalmente en inglés. Sin embargo, cabe señalar que el escenario en relación con su nivel de competencia en esta lengua es muy heterogéneo. Para poder dar respuesta a esta heterogeneidad, se proponen distintas maneras de cumplir con el requisito de acreditación del Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros:

a) Por homologación: los estudiantes pueden homologar Idioma extranjero I e Idioma extranjero II del requisito de acreditación del Ciclo Inicial de idiomas extranjeros conforme a lo establecido en la resolución que regula el régimen de homologaciones.

b) Por acreditación: los estudiantes pueden realizar un único examen final escrito y oral que contemple los contenidos desarrollados en el ciclo completo.

c) Por promoción:

1. Con examen final: los estudiantes pueden realizar un examen final escrito y oral que contemple los contenidos desarrollados en cada una de las propuestas.

2. Sin examen final: los estudiantes pueden realizar tres evaluaciones parciales (dos escritas y una oral) en cada una de las propuestas. Dentro de esta modalidad el estudiante puede optar por otras dos opciones:

a. Cursado con asistencia: esta opción consiste en dos horas de cursado presencial y dos horas semanales de trabajo de autogestión más aprobación de las tres evaluaciones parciales.

b. Consultas y parciales: esta opción consiste en la asistencia opcional a clases y a consultas, y la aprobación de los tres exámenes parciales.

En el trabajo que aquí se desarrolla, se plantea una futura propuesta de intervención en la modalidad de promoción de Idioma extranjero I e Idioma extranjero II sin examen final por cursado con asistencia. En esta modalidad los estudiantes cuentan con una carga horaria semanal de 4 (cuatro) horas y sólo dos de ellas constituyen horas de clases

presenciales. Por lo tanto, sería muy provechoso realizar una innovación pedagógica en la modalidad virtual que permita cumplir efectivamente con el resto de la carga horaria semanal. Actualmente, se viene utilizando la modalidad virtual para la inclusión de recursos que complementan y apoyan la realización de tareas de autogestión fuera de la clase presencial. Sin embargo, las mismas son de carácter optativo y no constituyen una innovación real de la enseñanza, ya que la inclusión de tecnologías no está sustentada en cambios pedagógicos y metodológicos que permitan generar el verdadero impacto innovador de las aproximaciones tecno-educativas.

Cabe señalar que el Centro de Idiomas de la UNL, desde el cual se desarrolló e implementó la propuesta del Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros de las Carreras de Grado Presenciales, participó de un proceso de articulación curricular de las carreras de la UNL a través del Programa CApIC (Cursos de Acción para la Integración Curricular). El objetivo principal de este programa ha sido el desarrollo de actividades autogestionadas en la enseñanza de idiomas extranjeros aplicando las TIC (Res. C.S. Nº 443/09). Lo cierto es que en la práctica ha habido variados grados de consolidación de este objetivo en las distintas unidades académicas de la UNL.

Por lo tanto, bajo un modelo de enseñanza y de aprendizaje que integre la presencialidad con entornos virtuales de aprendizaje sustentados en criterios didáctico-pedagógicos coherentes, se podría contribuir a dar mayor viabilidad y efectividad a la propuesta del mencionado programa. Principalmente, los docentes podrán destinar las horas presenciales para desarrollar aquellos aprendizajes que resulten más provechosos para los estudiantes mediante la interacción y la guía cara a cara. Cuando los estudiantes no se encuentren en un entorno físico de aprendizaje y no necesiten de una intervención continua del docente, se utilizarán las tecnologías para contribuir con la personalización del aprendizaje; brindar mayor flexibilidad de espacio, tiempo y ritmo de aprendizaje, y favorecer el logro de aprendizajes autónomos e independientes.

Objetivos del proyecto

La futura propuesta se plasmará en un diseño formativo que combinará ámbitos presenciales y virtuales para la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero inglés. Los objetivos que persigue este proyecto son:

- Potenciar la centralidad y la autonomía del estudiante, promoviendo la autogestión del aprendizaje fuera del aula mediante la aplicación de tecnologías digitales.
- Promover los aprendizajes vinculados a cada medio de enseñanza en las propuestas curriculares de Idioma extranjero I: Inglés e Idioma extranjero II: Inglés. Concretamente, por un lado, hacer uso de los entornos virtuales de enseñanza para las siguientes etapas de cada secuencia didáctica: la apertura, el acceso al lenguaje, el análisis del lenguaje, la práctica del lenguaje en el modo escrito (controlada y guiada), la comunicación escrita (expresión y/o interacción), y la retroalimentación y discusión sobre la comunicación escrita. Por otro lado, utilizar las instancias presenciales para las siguientes etapas de cada secuencia didáctica: la práctica del lenguaje en el modo oral (controlada y guiada), la comunicación oral (expresión y/o interacción), y la retroalimentación y discusión sobre la comunicación oral.

A continuación, se desarrollarán los conceptos que constituyen el soporte teórico que fundamenta y sobre el cual se estructura el presente proyecto.

Marco conceptual

Bimodalidad

El concepto de la *bimodalidad* se utiliza, por un lado, para hacer referencia a las instituciones educativas que ofrecen "idénticas carreras a través de la modalidad presencial y de la modalidad a distancia" (Floris, 2016, p. 352), en cuyo caso se alude a una dimensión institucional. A diferencia de los principales modelos que han surgido para desarrollar la educación a distancia, relacionados con las universidades abiertas creadas para tal fin, el modelo bimodal o dual se desarrolla en una institución universitaria convencional y presencial, la cual se configura de manera tal de incorporar a la primera (Mena, 2016). Este modelo se gestó dentro de un movimiento de democratización en el acceso al nivel educativo superior en la segunda mitad del siglo pasado. Es decir que su surgimiento obedeció a la necesidad de que las instituciones puedan "desarrollar estructuras, programas, ofertas académicas más flexibles y al alcance de todos" (Mena, 2016, p. 121). Sus desafíos se relacionan con el desarrollo de estrategias de afirmación e integración institucional en pos de lograr la armonía y confluencia real de ambas modalidades, y así alcanzar su institucionalización total (Mena, 2016).

Por otro lado, otros autores utilizan el concepto para hacer alusión a las propuestas educativas que combinan las dos modalidades, "lo cual supone estrategias *sincrónicas* (coincidencia temporal en el uso de recursos y espacios, interacción directa) y *asincrónicas* (actividades que no requieren la conexión simultánea…, sino que cada quien participa en su propio tiempo y espacio)" (Floris, 2016, p. 352). En este último caso se refiere a una dimensión pedagógico-didáctica y este significado de bimodalidad se asimila a lo que se denomina *semipresencialidad* y al *blended learning* (Floris, 2016). El objetivo último de estas propuestas es poder "mejorar y flexibilizar su oferta académica para darles más posibilidades a sus alumnos" (Villar, 2016, p. 29). Por lo tanto, en este sentido, podemos equiparar el concepto de blended learning con el de bimodalidad.

Blended learning

El término blended learning es definido como una combinación de instrucción cara a cara y mediada por computador (Graham, 2006, citado en Chapelle and Sauro, 2017, p. 149). Picciano (2009) describe las clases enmarcadas dentro del blended learning como aquellas en las cuales las actividades cara a cara y en línea se integran de un modo pedagógicamente valioso (citado en Chapelle and Sauro, 2017, p. 149).

El concepto de blended learning (aprendizaje mezclado) no es novedoso en términos de "innovación educativa radical y estructural" (García Aretio, 2004, p. 1), "no es un concepto nuevo" (Brodsky, 2003, p. 1), sino que es una nueva denominación. En efecto, el blended learning ha evolucionado desde procesos presenciales en la formación empresarial y luego se ha trasladado a las instituciones educativas tradicionalmente presenciales (García Aretio, 2004). En estas ocasiones, se ha optado por el blended learning para "procurar superar los vicios y deficiencias que acumula la enseñanza presencial mediante el aporte de las tecnologías" (García Aretio, 2004, p. 3).

En otras ocasiones, el blended learning ha sido una variante dentro de la educación a distancia que combina la enseñanza presencial con las tecnologías utilizadas en la enseñanza virtual con el objetivo de optimizar el resultado de la formación (Bartolomé, 2008). En estos casos, García Aretio (2004) sostiene que el motivo por el cual se opta por el blended learning es "apostar por un modelo mixto que permita subsanar en 'presencia' los fallos que pudieran cometerse en un proceso íntegramente en línea" (p. 3). Los diseños formativos encuadrados dentro de estos modelos valoran los encuentros presenciales

entre docentes y estudiantes, y las nuevas tecnologías deben aportar un valor agregado a la enseñanza y al aprendizaje. Es por ello que también recibe el nombre de *blended e-learning*. Aunque, de esta última manera se dejaría afuera a las propuestas que combinan los formatos presenciales con modelos y tecnologías convencionales de educación a distancia (García Aretio, 2004).

Brodsky (2003) plantea que, en general, cuando el medio primario de enseñanza es el virtual y luego se transforma en blended learning ocurre que el segundo pretende subsanar las fallas que resultaron de la enseñanza exclusivamente virtual. Lo que denomina *reactive blending*. Sin embargo, su propuesta es encarar un *proactive blending*, lo cual implica considerar las ventajas y desventajas de la enseñanza virtual antes de su implementación y construir una alternativa integradora y superadora que consista en una combinación de medios, métodos y estrategias de enseñanza apropiados y específicos para cada situación de enseñanza y aprendizaje.

En ambos casos, se recogen "las ventajas de la buena educación a distancia, combinándolas con los probados beneficios de la buena formación presencial" (Aiello & Cilia, 2004, citado en García Aretio, 2018, p. 13).

La denominación blended learning resalta el rol del estudiante en estas propuestas formativas, lo cual ha recibido algunas críticas. Oliver y Trigwell (2005, citado en Bartolomé, 2008) sostienen que el término refiere literalmente al aprendizaje, cuando el blended learning se trata verdaderamente del "tratamiento de entornos de enseñanza" (p. 17). De este modo, surgieron otras denominaciones que resaltan de mayor manera el blended learning como diseño de enseñanza: *enseñanza semipresencial* (Bartolomé, 2001; Leão & Bartolomé, 2003, citado en Bartolomé, 2008), *educación flexible* (Salinas ,1999), *formación mixta* (Pascual, 2003). Marsh, Mcfadden y Price (2003) se refieren a estos diseños formativos como *hybrid models* (modelos híbridos).

García Aretio (2004) propone el vocablo *integración* para dar una idea semejante a la de blended learning y sugiere para las propuestas educativas basadas en esta integración la denominación *Modelo de enseñanza y aprendizaje integrados (EAI)* para enfatizar el rol del docente en el diseño y desarrollo de las acciones formativas. De esta manera, expresa su resistencia a prescindir de términos que puedan conducir a olvidar el rol del docente, que es quien, al fin y al cabo, se ocupa del diseño y del desarrollo del proceso de enseñanza. A su vez, su inclinación por esta denominación parte de su intención de evitar

buscar puntos intermedios o intersecciones entre la educación presencial y la educación a distancia y de intentar "integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas…más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio entre tales variables curriculares" (p. 2). De esta manera, la planificación cuidadosa de estas variables permitirá:

- Complementar las ventajas del aprendizaje presencial cara a cara con los contrastados beneficios de un aprender a distancia;
- Armonizar las ventajas del aprendizaje autónomo e independiente con las indudables ventajas de los aprendizajes colaborativos;
- Compensar adecuadamente las comunicaciones verticales o asimétricas con las horizontales o simétricas;
- Equilibrar en sus justas proporciones las comunicaciones síncronas, en directo, con las asíncronas o en diferido;
- Integrar las tecnologías más propias de la enseñanza presencial o de la más antigua EaD con las más sofisticadas, propias de los procesos asentados en tecnologías digitales;
- Combinar el uso de los materiales de estudio con los formatos más adecuados para cada situación concreta;
- Disponer las dosis necesarias de aprendizaje guiado en grupo con el aprendizaje en equipo y el de corte individual. (García Aretio, 2004, p. 2)

En la misma línea, Coaten (2003) sostiene que los nuevos medios ofrecen un modo de aprendizaje más avanzado e interactivo siempre que se usen de manera apropiada. De acuerdo con Clark (citado en Coaten, 2003), una enseñanza de alta calidad se logra complementando las tecnologías analógicas con las digitales y enfocándose en las necesidades de los estudiantes.

En consonancia con las ideas previas, Watson (2008, citado en Chapelle & Sauro, 2017, p. 149) manifiesta acuerdo con la idea de que hay muchas posibilidades de que [el blended learning] emerja como el modelo predominante del futuro y que sea mucho más común que la instrucción en línea o cara a cara por separado.

Numerosos estudios (Niekerk y Webb, 2016; Means, Toyama, Murphy, Bakia y Jones, 2009; Siemens, Gašević y Dawson, 2015; Cotrell y Robison, 2003; Singh, 2003; Gülbahar y Madran, 2009; Usta y Ozdemir, 2007; Vaughan y Garrison, 2005; Laumakis, Graham y Dzubian, 2009, citados en García Aretio, 2018, p. 12; Heterick & Twigg, 2003, citado en Bartolomé 2008, p. 18; Twigg, 2003, citado en Bartolomé, 2004, p. 14) resaltan los beneficios del blended learning frente a la enseñanza presencial. En particular, los resultados del trabajo de Twigg (2003) indican, en general, una mejora en la calidad del aprendizaje y resaltan un incremento significativo del rol activo del estudiante y su centralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (citado en Bartolomé, 2004).

A su vez, los estudios de Heterick y Twigg (2003) plantean que obtiene mejores resultados en las evaluaciones e incrementa el grado de satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, la eficacia y la eficiencia sigue radicando en los diseños pedagógicos, en la metodología, en el uso adecuado de los recursos, y en la preparación, disposición y motivación del profesorado, y no en la tecnología empleada ni en la proporción de presencialidad/distancia que posean las propuestas formativas (García Aretio & Ruíz, 2010, citado en García Aretio, 2018). Tal como lo expresa Otto,

> a medida que cada nueva tecnología se materializa, repetimos un proceso de evaluación y ajuste de nuestra base teórica y metodológica a los fines de implementarla. En el núcleo de este proceso se encuentra … la calidad de los materiales, el compromiso y perfeccionamiento de los docentes, la pertinencia de la tecnología para los objetivos de enseñanza, y principios pedagógicos sólidos. (citado en Chapelle and Sauro, 2017, p. 10)

De esta manera, se enfatiza la importancia del papel del docente en el proceso de diseño y desarrollo de las propuestas educativas.

Blended learning y educación superior

La realidad indica que la educación a distancia en las universidades ha evolucionado hacia la enseñanza virtual y la enseñanza presencial está evolucionando hacia "la educación/enseñanza/aprendizaje semipresencial, mixta o combinada, el blended learning" (Aiello & Cilia, 2004, citado en García Aretio, 2018, p. 13). Las soluciones y ventajas que han ofrecido tanto la educación presencial por un lado como la educación a distancia por el otro han permitido responder a necesidades puntuales. Sin embargo,

ambas han tenido sus inconvenientes, lo cual generó nuevos desafíos y replanteos. Como plantean García Aretio y Marín Ibáñez (1998, citado en García Aretio, 2018), "ni el sistema educativo presencial ni las enseñanzas a distancia (…) cumplen íntegramente las exigencias que se agudizan en uno y otro extremo". (p. 11)

El modelo del blended learning en la educación superior intenta recuperar las ventajas y beneficios de ambos modelos, intentando eludir sus dificultades. Por un lado,

> aprovecha la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, pero trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de autoorganizarse, habilidades para la comunicación escrita, y estilos de aprendizaje autónomo. (Bartolomé, 2002, p. 6)

Bartolomé (2004) expone que la clave de la adopción del modelo blended learning no radica en aprender más, sino en aprender de una manera diferente, que prepare a los estudiantes para una sociedad en la que el acceso a la información y la toma de decisiones se han convertido en los rasgos que caracterizan a una educación de calidad.

Otros autores, tales como Garrison y Vaughan (2008) sostienen que

> el blended learning está en el centro de una evolución lógica y transformadora de la educación, sobre todo de nivel superior, y se basa en tres premisas fundamentales: reestructuración de los tiempos habituales de clase tradicional; integración de los tiempos de presencia y aprendizaje en línea, y rediseño del curso para potenciar la participación de los estudiantes. (citado en García Aretio, 2018, p. 15)

Esta nueva dinámica supone, según estos autores, "una reconceptualización y reorganización de las propuestas de aprendizaje basadas en estas nuevas interacciones" (García Aretio, 2014, citado en García Aretio, 2018, p. 15).

Otros autores como Tourón y Santiago (2015, citado en García Aretio, 2018) expresan que es una manera de que el real protagonismo en el proceso de aprendizaje lo tengan los estudiantes a través de la liberación de horas de enseñanza directa del profesor para emplearlas en la mentoría, guía y facilitación de sus aprendizajes.

Otra modalidad de e-learning reciente es la de aula invertida o volteada (*flipped classroom*). Según Bergmann y Sams (2013),

> se trataría de que habilidades y competencias menos complejas en la escalera de Bloom, como el conocer (memoria, recuerdo) y el comprender (entender, justificar) podrían desarrollarse sin la presencia directa del docente. Sin embargo, otras habilidades tales como las de usar lo aprendido en situaciones diferentes (aplicación), distinguir, diferenciar los componentes, elementos, principios, propiedades, funciones… (analizar), comprobar, valorar, juzgar, probar… (evaluar), generar, producir, construir, elaborar…(crear)…, podrían llevarse a cabo en colaboración con los iguales y atendiendo a las posibles orientaciones del docente en el aula. (citado en García Aretio, 2018, p. 18)

De este modo, la modalidad de flipped classroom podría relacionarse con el concepto de blended learning y con el modelo derivado del mismo.

Blended language learning

Diversos estudios comparativos (Blake et al. 2008; Chenoweth et al. 2006; Gleason 2013a; O' Leary 2008; Scida and Saury 2006, and Young 2008, citado en Chapelle and Sauro, 2017) fueron llevados a cabo para estudiar el desempeño de estudiantes en programas de lenguas extranjeras en clases *non-blended* y *blended* en relación con las distintas habilidades comunicativas de la lengua. Las primeras (grupo control) consistían en clases presenciales con encuentros frecuentes y en las cuales se empleaba un libro de texto y/o un cuaderno de ejercicios impresos mientras que las segundas (grupo experimental) sustituían algunos encuentros presenciales con trabajo en una plataforma Learning Management System (LMS).

En cuanto a la eficacia y a la valoración del blended learning, los resultados de estos estudios indicaron que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos, en consonancia con otros estudios (Grgurović, Chapelle, & Shelley, 2013, citado en Chapelle & Sauro, 2017, p. 162-163) en los que se observó que la enseñanza de una lengua extranjera o de una segunda lengua utilizando tecnologías asistidas por computadora era cuanto menos tan efectiva como la enseñanza sin estas tecnologías.

Sin embargo, otras investigaciones (Means et al., 2010; Blake et al. 2008; Chenoweth et al. 2006, citado en Chapelle & Sauro, 2017) señalaron que la enseñanza que combina instancias presenciales con instancias en línea resulta más favorable que la enseñanza completamente presencial o en línea. En particular, estos estudios resaltaron las ventajas

del blended learning en ciertas áreas de contenido, aun cuando se trata del desarrollo de la expresión oral.

En cuanto a los participantes de las propuestas de blended learning, los estudios mencionados plantean algunas consideraciones importantes. En cuanto a los docentes, que los mismos deben ser capacitados para los cambios tecnológicos, curriculares y pedagógicos que implican este tipo de propuestas. Kraemer (2008b) y Grgurović (2011) sostienen que

> los docentes deberían entender que se pueden presentar dificultades relacionadas con el hardware, el software y la red, y deberían saber cómo asistir a los estudiantes. A su vez, deberían comprender las elecciones curriculares en relación con la selección de materiales para la clase presencial y fuera de la misma, de tareas, de evaluaciones, y de herramientas en línea. Finalmente, los docentes deberían tener claro las decisiones pedagógicas acerca del uso de los modos presencial y en línea, y de las formas de fortalecer su integración. Las mejores prácticas muestran que el componente en línea debe ser visto como una parte esencial del curso y que se deben realizar en clase las conexiones entre el trabajo en línea y el trabajo presencial. (citado en Chapelle and Sauro, 2017, p. 163)

En cuanto a los estudiantes, los estudios también resaltan la importancia de su alfabetización digital. Además, es necesario acompañarlos en el desarrollo de habilidades de estudio independiente, la perseverancia y la motivación para trabajar en línea y sin el monitoreo directo y constante del docente (Grgurovic, citado en Chapelle and Sauro, 2017).

Otros estudios previos sobre modelos de aprendizaje combinado o de base semipresencial indican que en el desarrollo e implementación de los mismos resulta fundamental tomar decisiones informadas acerca de los principios metodológicos que guiarán el diseño e implementación de modelos semipresenciales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los mismos deben potenciar

> el desarrollo de las habilidades lingüísticas que son más apropiadas para tratar con la tecnología como, por ejemplo, la producción escrita, además de focalizarse en las problemáticas gramaticales y léxicas. Por otra parte, las clases presenciales

apoyarán el tratamiento de las habilidades productivas orales que requieren de una interacción fluida. (Morales Ríos & Ferreira Cabrera, 2008, pp. 95-118)

En la misma línea, De Basterrechea y Juan (2010) aseguran el éxito en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de la modalidad semipresencial o blended learning ya que cuenta con las ventajas de ambas modalidades.

Otros autores que también incentivan la combinación del tiempo de enseñanza y de aprendizaje *face-to-face* y online de idiomas sugieren a la vez combinar la presencialidad y la virtualidad en el mismo espacio físico del aula (Fernández, 2006).

Todos los estudios que describen hallazgos positivos con respecto al *blended language learning* (aprendizaje de lengua combinado) sugieren que el blended learning muy posiblemente continúe siendo la opción preferida en el futuro a la hora de enseñar y aprender una lengua (Grgurovic, citado en Chapelle and Sauro, 2017).

Por ende, el blended learning pareciera ser la mejor alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras ya que permite combinar el uso de la virtualidad y de la presencialidad optimizando las ventajas que cada una ofrece.

Modelos de enseñanza y de aprendizaje semipresencial de lenguas

En relación con las teorías de aprendizaje y de enseñanza que se asocian al blended learning, Bartolomé sostiene que no es un modelo que se basa en una teoría general del aprendizaje o de la enseñanza, sino que es “la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico” (2004, p. 13), ya que contempla el análisis del objetivo de aprendizaje que se pretende lograr, de la teoría que explica el proceso de ese aprendizaje de la mejor manera y de la tecnología más pertinente para el logro del mismo (Bartolomé, 2004). Lo que sí es fundamental en un modelo para el blended learning es que sea abierto y flexible, permitiéndole a los estudiantes desarrollar sus competencias en función de sus necesidades, sus habilidades y conocimientos previos. En especial referencia a los modelos de enseñanza y de aprendizaje semipresencial de lenguas, se suelen incorporar las bases teórico-metodológicas de distintos modelos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, tales como la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje cooperativo o el enfoque comunicativo, los cuales permiten combinar los elementos seleccionados de manera efectiva para aumentar el aprendizaje en los entornos virtuales y presenciales (Brodsky 2003, citado en García Salinas, Ferreira Cabrera & Morales Ríos).

En síntesis, se considera que la modalidad semipresencial o blended learning constituye la opción más promisoria en el diseño (o rediseño) de propuestas curriculares de enseñanza de lenguas (extranjeras) cuando el objetivo es la enseñanza de las distintas habilidades comunicativas de la lengua. Es decir, el desarrollo de las habilidades comunicativas que no requieren la intervención o monitoreo continuo del docente pueden desarrollarse de manera más apropiada a través de los entornos virtuales. En cambio, para desarrollar las habilidades comunicativas de la lengua que se benefician de la interacción continua con el grupo y con el docente, se aprovechan los encuentros presenciales (aunque también se considera la posibilidad de incorporar encuentros virtuales a través de herramientas como la videoconferencia).

Plan del proyecto de innovación

En relación con el marco normativo y regulatorio que encuadra a este proyecto, se considerarán los lineamientos para las propuestas académicas que se instrumenten de manera total o parcial en modalidad a distancia, establecidos en la Resolución ministerial N° 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes.

Modelo tecnológico

La futura propuesta poseerá las características propias de una propuesta de educación o enseñanza semipresencial o aprendizaje combinado (b-learning), con un cincuenta por ciento (50%) de tiempo con formato educativo presencial y el otro cincuenta por ciento (50%) destinado a actividades educativas gestionadas en la modalidad virtual. Concretamente, en la propuesta se complementará la enseñanza presencial con formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante la utilización de las tecnologías de la información y redes de comunicación. En el diseño de la misma, se hará foco en las posibilidades y límites de cada TIC o medio en la medida en que aporten al aprendizaje significativo de los estudiantes.

La propuesta será bianual y tendrá una duración de 15 semanas en el primer semestre del calendario académico y 15 semanas en el segundo. La carga horaria semanal será de 4 horas reloj, 2 horas presenciales y 2 horas a través de la plataforma virtual.

Modelo pedagógico

A los efectos de mantener una coherencia metodológica con lo que se viene realizando en la enseñanza presencial, la mediatización de la enseñanza en la modalidad virtual será realizada con referencia a un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua.

Enfoque comunicativo y concepción del lenguaje

El enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua parte de una teoría del lenguaje como comunicación. Esta teoría fue desarrollada en contraposición a una teoría del lenguaje que se ocupaba de describir habilidades abstractas e innatas que poseen los hablantes, las cuales les permite producir lenguaje formalmente correcto. Para el autor Dell Hymes (1972), una teoría del lenguaje debía ser más general e incorporar a la comunicación y a la cultura. A tal efecto, desarrolló su teoría de la competencia comunicativa para definir lo que un hablante debe saber para poder comunicarse de manera competente en una comunidad de habla. De esta manera, el hablante adquiere tanto el conocimiento como la habilidad para utilizar el lenguaje.

Esta teoría del lenguaje tiene una base teórica rica, si bien ecléctica, cuyas características de la visión comunicativa del lenguaje son las siguientes:

1. El lenguaje es un sistema para la expresión de significado.
2. La función primaria del lenguaje es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades primarias del lenguaje no son sus rasgos gramaticales y estructurales, sino categorías de significado funcional y comunicativo tal como se da en el discurso. (Richards and Rodgers, 1999, p. 71)

Dicha teoría abre una perspectiva más amplia del lenguaje ya que hace hincapié en el potencial funcional y comunicativo del lenguaje. Desde esta perspectiva, distintos autores resaltaron la necesidad de que la enseñanza de la lengua esté orientada al desarrollo de la competencia comunicativa en vez de al dominio de las formas del lenguaje, lo cual ha derivado en lo que se conoce como *Communicative Language Teaching* (CLT) o enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua (Richards and Rodgers, 1999).

A la luz del enfoque comunicativo, el objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar la *competencia comunicativa* (Hymes, 1972). Cuando hablamos de competencia comunicativa, nos referimos a un concepto global que comprende varias competencias

diferenciadas entre sí, pero que se usan de manera simultánea en el acto comunicativo y que contribuyen en su totalidad al desarrollo de la competencia comunicativa: competencia lingüística, competencia socio-lingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Canale & Swain, 1980). La primera se relaciona con la dimensión gramatical y léxica. La segunda, con el contexto social en el cual la comunicación tiene lugar. La tercera, se relaciona con la coherencia y la cohesión del discurso, y la cuarta, con distintas estrategias para sobrellevar la comunicación (Richards and Rodgers, 1999).

A estas competencias se le suma la competencia pragmática, la cual se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de escenarios de intercambios comunicativos (Instituto Cervantes, 2002).

De este modo, se atenderán todas las competencias comunicativas implicadas en el uso de la lengua.

Concepción del aprendizaje

En cuanto a la concepción general del aprendizaje, se entiende como construcción activa, lo cual implica reconocer que los sujetos son agentes activos en la construcción del conocimiento, distanciándose de la idea de receptor pasivo de un conocimiento transmitido (Davini, 2008). A su vez, adherimos a la búsqueda de aprendizajes significativos, para lo cual es imprescindible que existan ciertas condiciones: que el contenido nuevo se presente de manera lógica y ordenada para facilitar su comprensión; que éste se pueda relacionar con los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, y lo integre a sus marcos de comprensión; que esté vinculado con los intereses de los estudiantes para incrementar su motivación, y que sea aplicable al contexto real de utilización (Davini, 2008).

Por otro lado, se entiende que ocurre en un continuo desde lo individual a lo social, ya que “aunque implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, sea de la influencia del adulto, de un profesor, de la interacción con otros, o en el intercambio social y con las herramientas culturales” (Davini, 2008, p. 35). Dicha perspectiva dialéctica y mutualista que enfatiza fundamentalmente la importancia del aprendizaje como un proceso social también admite que el aprendiz es “alguien capaz de razonar, de dar sentido, tanto a solas como a través del discurso con

otros” (Bruner, 1997, p. 34). Esta concepción vinculada con una construcción social del conocimiento (Lerner, 1996) se relaciona con la concepción del aprendiz como pensador, cuyo entendimiento se promueve por medio de la discusión y la colaboración (Bruner, 1997).

La concepción de aprendizaje significativo mencionada anteriormente se puede relacionar con la *Schema theory* o teoría de los esquemas (Rumelhart & Ortony, 1977), la cual también brindará a esta propuesta sus aportes acerca de cómo se construye el conocimiento:

> Un esquema es una estructura formada por información, la cual representa un conjunto de conocimientos, almacenado en nuestra memoria. Los esquemas se pueden referir a objetos, ideas, normas, acciones, eventos, etcétera. Representan tanto el conocimiento formal como el conocimiento instrumental y resultan muy útiles para el estudio de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras y de la construcción de la competencia comunicativa. (Estaire & Zanon, 1994, p. 77)

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua implica la activación de conocimiento previo durante la realización de actividades que incorporen nuevos contenidos lingüísticos (conocimiento formal) y nuevos procedimientos (conocimiento procedimental o instrumental). Esta conexión de nuevos contenidos y procedimientos con los que el estudiante ya posee corresponde a una visión constructivista del aprendizaje. Deben crearse las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan de manera significativa mediante la integración de conocimiento nuevo a redes de conocimiento previo (Estaire & Zanon, 1994).

A su vez, en el aprendizaje de una lengua extranjera, la lengua materna cumple una función mediadora, permitiendo la transferencia y reduciendo la carga cognitiva en el proceso de aprendizaje (Ausubel et al., 1983). El estudiante de un segundo idioma “ya domina el vocabulario básico y el código sintáctico de un idioma, …por lo general es capaz de leer este idioma, y …es capaz de comprender y aplicar proposiciones sintácticas enunciadas formalmente” (Ausubel et al., 1983, p. 77). De este modo, "el estudiante ... se adentra en el otro idioma con el mecanismo de un primer idioma fijado ya en su pensamiento y en su habla, y de ninguna manera se propone descartar ni olvidar su propio

idioma" (Bernard, 1951, pág. 89, citado en Ausubel et al., 1983, p. 77). Para Bernard (citado en Ausubel et al., 1983) “aprender un idioma consiste fundamentalmente en adquirir otro conjunto de símbolos para los significados antiguos y familiares". Es decir, “aprendemos un nuevo lenguaje estableciendo equivalencias representativas entre los nuevos símbolos del idioma (hablados y escritos) y sus contrapartes ya significativas del lenguaje materno” (Ausubel et al., 1983, pp. 76-77).

Además, y en línea con la concepción de aprendizaje activo y significativo, se entiende al aprendizaje como cognitivismo situado, el cual adopta una perspectiva cognitiva del aprendizaje combinada con aprendizaje situado y social. El paradigma de la cognición situada (Wenger, 2001) parte de la premisa de que el conocimiento se desarrolla mediante la actividad del estudiante en situación y es el resultado de la misma, es decir en interacción con el entorno físico, social y cultural en el que se realiza (Díaz, 2003).

En relación con los conceptos anteriores, existe una serie de condiciones consideradas necesarias para promover el aprendizaje de una lengua y que también subyacen a un enfoque comunicativo de la enseñanza. Las mismas están relacionadas con el principio de la comunicación, según el cual las actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje; el principio de la actividad, de acuerdo con el cual las actividades en las que el lenguaje se utiliza para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje, y el principio de la significatividad, según el cual el uso significativo y real del lenguaje promueve el aprendizaje (Littlewood, 1981; Johnson, 1982).

Por otro lado, el presente proyecto también se basa en un modelo de aprendizaje para el aprendizaje de habilidades (*skill-learning model of learning*), el cual también es compatible con un enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas (Littlewood, 1984), especialmente para la fase de práctica o ejercitación del lenguaje. Este modelo alude tanto a un aspecto conductual (condiciones externas que se consideran necesarias para activar el aprendizaje de una lengua), así como también un aspecto cognitivo (procesos internos que intervienen en el aprendizaje de una lengua). De acuerdo con el mismo, la competencia comunicativa en una lengua se desarrolla como cualquier otra habilidad y enfatiza la importancia de la práctica como modo de desarrollar habilidades comunicativas.

> El aspecto cognitivo implica la internalización de planes para crear un comportamiento apropiado. En cuanto al uso del lenguaje, estos planes derivan principalmente del sistema lingüístico, e incluyen reglas gramaticales, procedimientos para la selección de vocabulario y las convenciones sociales que rigen la expresión.
>
> El aspecto comportamental implica la automatización de estos planes para que puedan ser convertidos en una actuación fluida en tiempo real. Esto ocurre principalmente a través de la práctica, convirtiendo dichos planes en actuación. (Littlewood, 1984, p. 74)

Para concluir, este proyecto prioriza una visión constructivista del aprendizaje, bajo la cual el estudiante es un sujeto activo de sus procesos de construcción del conocimiento y realiza un aprendizaje significativo; es decir, favorece la comprensión y la integración de los nuevos contenidos a los esquemas previos, está relacionado con sus intereses, y tiene capacidad de utilización. A su vez, este aprendizaje se realiza en interacción con otros y se entiende como cognitivismo situado. Por último, también adherimos a algunos principios, condiciones y procesos que normalmente intervienen en el desarrollo de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Modelos de enseñanza

En consonancia con las concepciones de aprendizaje expuestas anteriormente, este proyecto se basa en los modelos de enseñanza que favorecen aprendizajes constructivistas, en los cuales las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje se entienden en referencia a modelos mediacionales o indirectos (Fenstermacher, 1989).

Como ya pudimos describir en el apartado anterior, algunos procesos clave de todas las posiciones de aprendizaje constructivista son el acento en la construcción activa y en el aprendizaje significativo, lo cual repercute en la enseñanza.

En estos modelos, la enseñanza es entendida como guía sistemática y metódica por parte del docente y el papel central lo tiene la actividad o tarea de quienes aprenden (Davini, 2008). Es decir que se reconocen las mediaciones que existen entre lo que realiza el docente y lo que aprende el estudiante, pero lo que explica el aprendizaje es la actividad que realiza el estudiante. En otras palabras, si bien el aprendizaje puede ocurrir luego de una situación de enseñanza, el mismo no se suele explicar como resultado directo de la

acción de enseñanza sino de las actividades emprendidas por el estudiante durante el proceso (tarea) para alcanzar un determinado conocimiento (rendimiento). Según esta concepción, las acciones de enseñanza inciden sobre el primero (aprendizaje como tarea), y el segundo (aprendizaje como rendimiento) es responsabilidad de las tareas de aprendizaje que desarrolla el estudiante.

De esta manera, la enseñanza repercute sobre el aprendizaje indirectamente, mediante la tarea de aprendizaje del propio estudiante, lo que Fenstermacher (1989) propuso denominar *estudiantar*. Aquí se reconoce, al igual que en el aprendizaje, un carácter cognitivo y un carácter social en las mediaciones entre la enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes. Las primeras son "resultantes de los procesos psicológicos mediante los cuales los estudiantes intentan la comprensión, logran una representación mental del nuevo contenido y su integración con elementos disponibles de su estructura cognitiva" y las segundas son "derivadas de la estructura social del aula y las interacciones a través de las cuales el conocimiento se pone a disposición y se comparte" (Basabe & Cols, en Camilloni et al., 2007, p. 126).

Aquí resulta importante mencionar el aporte de Bruner (1988) desde la psicología en relación con los modelos mediacionales de la enseñanza. La llamada *metáfora del andamiaje* (Wood, Bruner & Ross, 1976) fue propuesta para referirse a la ayuda o cooperación que una persona más competente puede brindar a un principiante en la realización de tareas complejas. A medida que el aprendiz va siendo más competente, es decir, que ha incorporado nuevos modos de pensar y nuevas herramientas, el enseñante va retirando su *andamio*, otorgando mayor responsabilidad y control de la tarea al aprendiz. Una vez que el aprendiz puede realizar la actividad de manera independiente, el andamio, al volverse innecesario, se retira. Esta visión de la enseñanza como guía permite la inclusión de dos variantes, "el grupo ayuda el aprendizaje individual y el aprendizaje constituye un producto de la acción colectiva" (Newman, Griffin & Cole, 1991; Greeno, 1997; Cole, 1995, citado en Davini, 2008, p. 30).

Programación de la enseñanza

La programación de la enseñanza en la futura propuesta se basará en un enfoque de tipo técnico-procesual. Por un lado, se otorga centralidad a los objetivos. Por otro lado, no se desconocen los emergentes y zonas indeterminadas de la práctica real ni existe una

división entre la concepción y la ejecución de la tarea ya que los docentes participarán de ambas instancias como mediadores activos y reflexivos.

Objetivos

Idioma Extranjero I: Inglés

Objetivos generales

Que el estudiante sea capaz de:

- desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para comunicarse e interactuar en variados ámbitos de la vida real para alcanzar un nivel de competencia comunicativa de la lengua correspondiente a un nivel A2 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).
- complementar y fortalecer la competencia comunicativa de la lengua mediante el desarrollo de la autonomía y la autogestión en el aprendizaje con el apoyo de las tecnologías digitales.

Objetivos específicos

Concretamente, que el estudiante logre:

- en relación con la compresión oral, seguir un texto oral claro e identificar el tema de las conversaciones, comprender expresiones cotidianas de uso frecuente y relatos sencillos de experiencias pasadas;
- en relación con la comprensión escrita, entender textos sencillos sobre temas habituales y textos breves relacionados con su trabajo o área de estudio, encontrar información específica en materiales cotidianos como anuncios, folletos y horarios;
- en relación con la expresión oral, hacerse entender e intercambiar ideas e información sobre temas habituales, aspectos de su pasado y sobre planes inmediatos en situaciones de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si es necesario;
- en relación con la expresión escrita, escribir textos o párrafos sencillos, cartas informales o postales, relacionados con experiencias personales, y describir planes o proyectos futuros

Idioma Extranjero II: Inglés

Objetivos generales

Que el estudiante sea capaz de:

• desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para comunicarse e interactuar en variados ámbitos de la vida real para alcanzar un nivel de competencia comunicativa de la lengua correspondiente a un nivel B1 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en comprensión escrita y A2.2 en lo que respecta a comprensión y expresión oral, y a la expresión escrita.

• complementar y fortalecer la competencia comunicativa de la lengua mediante el mejoramiento de la autonomía y la autogestión en el aprendizaje con el apoyo de las tecnologías digitales.

Objetivos específicos

Concretamente, que logre:

• en relación con la comprensión escrita, leer artículos sencillos en diarios y revistas sobre temas cotidianos y de actualidad, e identificar la información relevante en folletos, cartas, informes, resúmenes, biografías, etc.;

• en relación con la compresión oral, seguir con alguna dificultad el hilo de una conferencia o una charla dentro de su campo de estudio;

• en relación con la expresión oral, expresar, con cierto esfuerzo, su punto de vista con respecto a algún tema en ambientes más formales, resumir y dar una breve opinión acerca de un cuento, artículo, charla, debate, entrevista o documental, y presentar descripciones claras y detalladas de un evento real o de hechos imprevistos sin demasiadas precisiones;

• en relación con la expresión escrita, escribir artículos donde exprese su opinión acerca de temas que le interesen sin explayarse demasiado, y resúmenes y reseñas de textos narrativos con cierta fluidez, utilizando los marcadores cohesivos pertinentes.

Diseño del currículum

Para el diseño del currículum, nos centraremos en el contexto de uso de la lengua y en las competencias comunicativas de la lengua.

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos en que se organiza la vida social (el ámbito personal, el ámbito público, el ámbito profesional y el ámbito educativo). En cada ámbito, las situaciones externas que surgen pueden ser descritas en función de, por ejemplo, las intervenciones realizadas por las personas implicadas o por los temas de comunicación, como centro de atención de los actos comunicativos concretos (Instituto Cervantes, 2002, p. 55). En la

futura propuesta, dichas categorías situacionales se materializarán en nociones específicas, las cuales se subdividirán en temas y subtemas.

Para la realización de las intenciones comunicativas, se ejercen capacidades generales (el conocimiento declarativo, las destrezas y las habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender) junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua, la cual consta de los siguientes componentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática (Instituto Cervantes, 2002, p. 106). Las competencias comunicativas de la lengua también formarán parte del diseño curricular.

Contenidos

Idioma Extranjero I: Inglés

1. Contextos de uso de la lengua

Temas	Subtemas
Identificación personal	Nombre. Dirección. Número telefónico. Dirección de correo electrónico (y sitio web). Edad. Lugar y fecha de nacimiento. Sexo. Estado civil. Nacionalidad y origen. Ocupación. Familia.
Vida cotidiana	Actividades diarias en el hogar. Actividades de tiempo libre. Actividades de fin de semana.
El mundo del trabajo	Ocupaciones. Tipos de trabajo. Características personales y opciones laborales. Relaciones en el trabajo. Lugares de trabajo. Actividades en el trabajo.
Lugares	Lugares y servicios en la ciudad. Tipos de vivienda. Hogar. Habitaciones, amoblamiento y comodidades.
Compras	Instalaciones. Precios. Vestimenta y accesorios. Productos.

Salud y estilo de vida	Cuidado de la salud. Deportes y actividad física.
Viajes	Vacaciones. Transporte público y privado.
Comidas y bebidas	Tipos de comida y bebida. La cocina. Salidas.
Las tecnologías y el futuro	Tecnologías. Planes y propósitos futuros.
El tiempo, la naturaleza y los animales	Condiciones del tiempo. Regiones geográficas. Animales autóctonos.

2. Competencias comunicativas de la lengua

Competencias lingüísticas				
Competencia Léxica	**Competencia gramatical**	**Competencia semántica**	**Competencia fonológica**	**Competencia ortográfica**
<u>Elementos léxicos</u> Expresiones hechas relacionadas con las nociones señaladas previamente. Palabras polisémicas: clases abiertas de palabras y conjuntos léxicos cerrados (exponentes de las	<u>A nivel de la palabra</u> Sustantivos contables y no contables. Pronombres personales. Determinantes: artículos, demostrativos, posesivos, cuantificadores. Adjetivos: forma base, comparativa y superlativa. Adverbios: de tiempo, de lugar, de grado, interrogativos.	Semántica léxica Ejemplo: referencia. Semántica gramatical (Significado de los elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales). Semántica	Pronunciación de sonidos. Acentuación de palabras. Acento, ritmo y entonación de las oraciones.	Correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas. Los signos de puntuación y sus normas de uso.

nociones señaladas previamente).	Preposiciones: ubicación, distancia, origen, tiempo. Verbos: formas simples (finito), tiempos verbales (presente simple y continuo, pasado simple y futuro perifrástico) verbos modales (can, could). Conjunciones: Coordinantes (and, but, or) y subordinantes (so, because). <u>A nivel de la frase</u> Frases nominales, adjetivas, pronominales, verbales, adverbiales, preposicionales. <u>A nivel de la cláusula</u> Cláusula principal, subordinada (relaciones lógicas: razón y resultado). <u>A nivel de la oración</u>	pragmática: relaciones lógicas.		

	Simple, compuesta y compleja.			

Competencias sociolingüísticas	**Competencias pragmáticas**
Marcadores lingüísticos de relaciones sociales. Ejemplo: uso y elección del saludo y de formas de tratamiento; convenciones para los turnos de palabra. Normas de cortesía. Diferencias de registro (nivel de formalidad). Dialecto y acento.	La competencia discursiva: coherencia y cohesión; géneros discursivos primarios (comunicación discursiva inmediata escrita y oral) y secundarios (periodísticos, comerciales, administrativos); multimodalidad. La competencia funcional: Macrofunciones: descripción, instrucción, narración. Microfunciones: ofrecer y buscar información factual (preguntar, responder); expresar y descubrir actitudes; emplear lenguaje transaccional; socializar.

Idioma Extranjero II: Inglés

1. Contextos de uso de la lengua

Temas	**Subtemas**
El tiempo cronológico	Vida cotidiana. Tiempo libre. Intereses. Condiciones atmosféricas.
El entorno	La ciudad. La calle: lugares, objetos, gente. El hogar: objetos domésticos.

Eventos	Eventos en el mundo. Noticias. Eventos personales, historias.
La vida humana	Etapas de la vida. El hombre y las tecnologías.
El mundo material y las tecnologías	Objetos y dinero. Tecnologías.
Las personas	Carácter y personalidad. Actividades artísticas. La familia.
Viajes	Transporte. Vacaciones. Hoteles.
Comidas y restaurantes	Tipos de comidas y lugares para comer.
Educación y trabajo	Destrezas y habilidades comunicativas, prácticas, de pensamiento y de aprendizaje. Responsabilidades de estudio y laborales.
La medicina veterinaria	El profesional veterinario. Aspectos relacionados con la profesión.

2. Competencias comunicativas de la lengua

Competencias lingüísticas				
Competencia léxica	**Competencia gramatical**	**Competencia semántica**	**Competencia fonológica**	**Competencia ortográfica**
Elementos léxicos Expresiones hechas relacionadas con las nociones señaladas previamente. Palabras polisémicas: clases abiertas de palabras y	A nivel de la palabra Sustantivos: formación, compuestos. Pronombres indefinidos. Determinantes: artículos, cuantificadores. Adjetivos: formación (uso de prefijos),	Semántica léxica Ejemplo: referencia. Semántica gramatical (Significado de los elementos, categorías, estructuras y	Pronunciación de sonidos. Acentuación de palabras. Acento, ritmo y entonación de las oraciones.	Correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas. Los signos de puntuación y sus

conjuntos léxicos cerrados (exponentes de las nociones señaladas previamente).	participiales (ed/ing), otras estructuras de comparación. Adverbios: de modo, de dirección, interrogativos, secuencia. Preposiciones: dirección, duración, posesión, inclusión/exclusión. Verbos: tipos (de acción, de estado) formas simples (finito, no finito) y compuestas (voz pasiva), tiempos verbales (pasado continuo, presente perfecto, futuro simple) verbos modales (should, have to, must, might, will, would). Conjunciones: subordinantes (since, as). <u>A nivel de la frase</u> Frases nominales, adjetivas, pronominales,	procesos gramaticales). Semántica pragmática: relaciones lógicas.		normas de uso.

	verbales, adverbiales, preposicionales. <u>A nivel de la cláusula</u> Cláusula principal, subordinada (sustantiva, relativa definida, de tiempo, relaciones lógicas). <u>A nivel de la oración</u> Simple, compuesta y compleja.			

Competencias sociolingüísticas	**Competencias pragmáticas**
Marcadores lingüísticos de relaciones sociales. Ejemplo: uso y elección del saludo y de formas de tratamiento; convenciones para los turnos de palabra. Normas de cortesía. Diferencias de registro (nivel de formalidad). Dialecto y acento.	La competencia discursiva: coherencia y cohesión; géneros discursivos primarios (comunicación discursiva inmediata escrita y oral) y secundarios escritos y orales (periodísticos, comerciales, de divulgación, literarios, profesionales – entrevista, CV, solicitud de trabajo; opinión, académicos - ensayo); multimodalidad. La competencia funcional: Macrofunciones: descripción, instrucción, narración, argumentación, persuasión. Microfunciones: ofrecer y buscar información factual (preguntar, responder; presentar); expresar y

	descubrir actitudes; emplear lenguaje transaccional; persuadir; socializar.

Medios, recursos y materiales para la enseñanza

La Universidad Nacional del Litoral pone a disposición de todos los docentes el "Entorno Virtual Complementario para la Enseñanza Presencial", el cual consiste en un paquete de software diseñado para ayudar a los docentes a desarrollar su tarea complementando las actividades de la enseñanza presencial. Este entorno es una adaptación del Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular). Este sistema permite llevar a cabo la comunicación vertical, horizontal, síncrona y asíncrona (a través del uso del correo interno, el foro social y el chat); permite al docente anclar contenidos en distintos formatos, así como también los trabajos individuales y grupales, los procesos de evaluación y la gestión de los estudiantes. A través de esta plataforma educativa desarrollaremos nuestras prácticas de enseñanza virtual en Idioma Extranjero I: Inglés e Idioma Extranjero II: Inglés de la carrera Medicina Veterinaria en el marco de la futura propuesta.

En ambas propuestas curriculares se trabajará en base a materiales de contenido en soporte digital para el trabajo virtual que incluirán textos auténticos escritos, orales o audiovisuales seleccionados y manipulados por diseñadores instruccionales de distintas editoriales y/o por los docentes para que resulten adecuados a los conocimientos previos (nivel de competencia en cuenta al contenido - fundamentalmente lingüístico), a los intereses y a las características de los destinatarios. Este tipo de material didáctico tiene como objetivo principal ser el soporte de los principales contenidos de una unidad didáctica (Barberá & Badía, 2004). Este material se utilizará con fines exclusivamente didácticos y habrá atención a los derechos de propiedad intelectual.

Para el anclaje de nuestros materiales de contenido en el entorno virtual se utilizará el módulo *lección*, el cual incluirá textos orales, escritos o audiovisuales de editoriales o con fines no didácticos adaptados por los docentes que funcionarán como material de entrada o presentación para las etapas de lectura y de escucha de cada clase.

La segunda parte del material didáctico estará constituida por materiales que proporcionan soporte al proceso de construcción del conocimiento, cuyo objetivo

principal es ayudar a los estudiantes en ese proceso de construcción (Barberá & Badía, 2004). El anclaje de estos materiales se realizará a través de los módulos *consulta, open meetings, cuestionario, foro, paquete SCORM, wiki, chat y tarea*, los cuales se trabajarán de manera virtual. A su vez, se incluirá un material digitalizado (alojado en el módulo *archivo*), que los estudiantes podrán imprimir para utilizar en los encuentros presenciales.

La tercera parte del material didáctico estará conformada por materiales para acceder al contenido, cuya función central es permitir al estudiante mediante un proceso o recorrido determinado, el acceso o consulta a ciertos materiales de contenido. Esta parte del material se plasmará en el módulo *base de datos*, la cual incluirá URLs correspondientes a diccionarios, glosarios, gramáticas, listas de palabras, entre otras.

Desde el punto de vista de sus características pedagógicas, los materiales se basarán en la producción de una conversación didáctica mediada entre el estudiante y sus conocimientos previos, y los contenidos que los materiales didácticos poseen, complementando la comunicación real entre docente y estudiante (Barberá, 2001).

Desde el punto de vista de sus características formales, como hemos podido observar, los materiales atenderán fundamentalmente al principio de la integración de medios, el cual también constituye una potencialidad desde la perspectiva de la eficacia de la comunicación didáctica (Área Moreira, 2004). La integración de varias modalidades perceptivas produce un aumento de la capacidad de comprensión y de la memorización de los estudiantes. Hooper (1986, citado en Área Moreira, 2004) demostró en sus estudios que los individuos pueden aprender y recordar más fácilmente cuando los conocimientos se presentan de manera visual y cuando las personas son sujetos activos en el proceso de aprendizaje.

Métodos de enseñanza

Se promoverá la inferencia de las reglas del lenguaje de manera inductiva para continuar con la orientación de guía del aprendizaje en la elaboración del conocimiento y con la centralidad del estudiante en la experiencia de aprendizaje (Davini, 2008). De este modo, la lógica de este método radica en que los aprendices "formen conceptos, identifiquen principios, regularidades y tendencias … Así, los alumnos desarrollan su comprensión del contenido de enseñanza por su propia actividad … en lugar de obtenerla a partir de la explicación previa de los docentes" (Joyce & Weil, 2002; Eggen & Kauchak, 2000, citado

en Davini, 2008, p. 80). A continuación, habrá una fase de instrucción explícita para la explicación de las reglas del lenguaje.

Para la fase de práctica, y de acuerdo con esta concepción de enseñanza como guía sistemática y metódica del docente, se privilegiarán los métodos de enseñanza para el entrenamiento y el desarrollo de las habilidades operativas, priorizando dentro de ellas el desarrollo de habilidades comunicativas. Estos métodos se basan en el aprendizaje en situaciones prácticas, aunque su propósito comunicativo no es la construcción, resolución o análisis de situaciones problemáticas, sino que "se dirigen al desarrollo de destrezas, habilidades operativas y al entrenamiento práctico" (Davini, 2008, p. 135). En este sentido, es importante destacar que desde la perspectiva de estos métodos es fundamental que el docente habilite para la acción y la participación en el desarrollo de capacidades, en este caso fundamentalmente de la competencia comunicativa de la lengua.

Algunos hallazgos que se pueden vincular con y que refuerzan la utilización de estos métodos demostraron que la mayor parte de las habilidades operativas involucran una actividad cognitiva, lo cual significa que el aprendizaje de habilidades implica comprender las normas y principios que soportan la acción. A su vez, aprender una habilidad no significa reproducirla mecánicamente, si no que se desarrolla un proceso de autorregulación a partir de las prácticas. Además, cuanto más se practica una habilidad, mayor es el dominio y mejor es el desempeño de los estudiantes, aumentando su creatividad y su independencia en los procesos (Davini, 2008).

Perfil y roles de los docentes

En esta propuesta, el profesorado cumplirá funciones esenciales de acompañamiento y guía de los estudiantes en los procedimientos y actividades de aprendizaje. Es importante destacar que "la función fundamental del profesorado es diseñar las actividades y espacios en los que éstas deberán desarrollarse" (Gros, 2011, p. 53). De esta manera, el docente no se ocupa principalmente de transmitir contenidos, sino de diseñar espacios de aprendizaje que contribuyan con la construcción del conocimiento de los estudiantes y que a su vez estimulen el aprendizaje autónomo y autogestionado (Gros & Noguera, 2013).

A su vez, facilitará el proceso de comunicación entre todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, y entre los participantes y los materiales didácticos y actividades. Además, organizará los espacios virtuales y presenciales de manera tal que

promuevan la comunicación y la realización de actividades comunicativas, proveyendo a los estudiantes con los recursos, atendiendo favorablemente a sus demandas y promoviendo un ambiente activo y participativo que estimule el intercambio y la cooperación mediante la combinación de trabajo grupal e individual.

Por otro lado, los docentes cumplirán funciones de evaluación de los estudiantes. Se combinarán instancias de evaluación sumativa (del producto) y continua (del proceso). Para cumplir todas las funciones mencionadas, los docentes deben poseer diferentes tipos de conocimiento. Según un modelo derivado de la integración educativa de las TIC denominado TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) y propuesto por Mishra y Koehler (2008), se identifican tres elementos que deben coexistir en la persona del docente:

- El conocimiento disciplinar (Content Knowledge, CK): es aquel conocimiento que el docente posee sobre su materia, sobre sus conceptos básicos, sus teorías, sobre los hábitos de pensamiento que genera y sobre las ideas que promueve.
- El conocimiento pedagógico (Pedagogical Knowledge, PK): es el conocimiento relacionado con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje ejecutadas por parte del profesor en su aula.
- El conocimiento tecnológico (Technologial Knowledge, TK): se relaciona íntimamente con el dominio técnico de las tecnologías existentes.

Según este modelo,

> a partir de una adecuada combinación y dominio del conocimiento disciplinar, del conocimiento didáctico-pedagógico y del conocimiento tecnológico, el docente estará debidamente formado para saber aprovechar todas las potencialidades de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, volviéndolos más activos, participativos y centrados en el alumno. (Esteve & Gisbert, 2011)

Roles de los estudiantes

La construcción de conocimiento que conduzca de manera efectiva y eficaz a la competencia comunicativa en una lengua extranjera no es tarea fácil porque el aprendizaje en sí mismo requiere esfuerzos, pensar, relacionar y comprender. Para que esta construcción sea posible es fundamental la disposición y el empeño de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, lo cual se logra mediante su implicación activa. Para ello será

fundamental la inclusión de algunos contenidos relacionados con su área disciplinar, lo cual contribuye a fomentar este proceso de aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta que nos basaremos fundamentalmente en un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, adherimos a las ideas de Breen and Candlin (1980) del estudiante como comunicador y como negociador:

> El rol del aprendiz como negociador entre su persona, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje emerge de e interactúa con su rol de negociador colectivo dentro del grupo y dentro de los procedimientos y actividades áulicas que el grupo lleva a cabo. Esto implica para el aprendiz que debería contribuir tanto como recibe, y de este modo, aprender de modo interdependiente. (p. 110)

Para que el estudiante pueda cumplir con estos roles, se combinará el aprendizaje cooperativo y colaborativo con instancias de aprendizaje independiente ofreciendo espacios para el trabajo autónomo de los estudiantes tanto en los encuentros presenciales como en los virtuales. En este sentido, la incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje favorecerá el trabajo basado en la comunicación, el intercambio y la colaboración poniendo a disposición de los estudiantes las herramientas y aplicaciones más avanzadas. En el entorno virtual, los recursos tecnológicos que se utilizarán para la comunicación asincrónica serán los foros y el correo electrónico, y para la comunicación sincrónica, el chat.

Algunas competencias del estudiante virtual que también se tendrán en cuenta para esta propuesta tienen que ver con cuatro dimensiones: la dimensión instrumental, la dimensión cognitiva, la dimensión relacional y la dimensión metacognitiva.

La primera dimensión tiene que ver con que el estudiante sea "competente en el manejo instrumental de su entorno digital de aprendizaje, es decir, desarrollar la necesaria alfabetización digital" (Gros, 2011, p. 45) que le permita moverse cómodamente por dicho entorno, de la misma manera que lo hace en un entorno tradicional. En segundo lugar, el estudiante debe poseer competencia en adquirir conocimiento, es decir, debe contar con una cierta competencia cognitiva. "Además de tener los conocimientos previos suficientes para estudiar un curso o unos estudios determinados, y de saber estudiar de manera independiente, … comporta, también, distinguir la información y los contenidos que se necesitan…" (Gros, 2011, p. 45). Por otro lado, la competencia relacional se

vincula con la competencia social, es decir, relacionarse con compañeros, aprender de manera individual y en grupo, así como también "asumir una responsabilidad activa en el aprendizaje" (Gros, 2011, p. 46). Finalmente, el estudiante debe "saber reflexionar y autoevaluarse …en las motivaciones, el ritmo de progreso o las metas alcanzados, y en hacia dónde dirige sus esfuerzos" (Gros, 2011, p. 46). En otras palabras, debe desarrollar la competencia metacognitiva.

En relación con la última competencia fundamentalmente, en la futura propuesta el estudiante cumplirá funciones de evaluación. Concretamente, los estudiantes realizarán autoevaluaciones al principio y al final de cada propuesta curricular. También realizarán una evaluación del docente, y de las tareas y materiales de aprendizaje.

Unidades didácticas, tareas y actividades comunicativas

Para el desarrollo del curriculum se utilizará un modelo de tipo comunicativo denominado *task-based* (basado en tareas) derivado del enfoque del mismo nombre (*task-based approach*), cuyo núcleo básico de organización de las unidades es una secuencia de tareas alrededor de las cuales se generan las estructuras lingüísticas a utilizar para llevarlas a cabo. Los estudiantes desarrollan el contenido lingüístico (conocimiento formal) necesario para la materialización de las tareas y actividades comunicativas (conocimiento instrumental o procedimental). Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa resulta de la fusión e integración de ambos conocimientos (Estaire & Zanon, 1994).

Todas las tareas de cada unidad están orientadas hacia un objetivo, que es la realización de una tarea final en el modo escrito y/o en el modo oral. Para que haya aprendizaje, las tareas deben comenzar al nivel del conocimiento en el cual se encuentran los estudiantes y luego, paulatinamente aumentar su nivel de competencia comunicativa.

Entendemos una unidad didáctica (en inglés *unit of work*) como

> una serie de horas de clase centradas en un tema o área de interés. El objetivo del aprendizaje de la lengua es desarrollar la habilidad y el conocimiento de los estudiantes para hacer algo en la lengua extranjera que no podían hacer antes o …mejor de lo que lo podían hacer antes. (Estaire & Zanon, 1994, p. 12)

Las unidades didácticas se desarrollarán aproximadamente en 8 horas reloj distribuidas en 2 clases de 4 horas (2 horas a través del entorno virtual y 2 horas presenciales) a desarrollar durante 2 semanas. Las unidades didácticas se organizan como una serie

coherente de tareas que se interrelacionan y que están orientadas a la realización de una tarea final; para llevar a cabo las tareas el estudiante aprende lenguaje nuevo y/o recicla conocimiento previo; posibilitan la evaluación continua del proceso de aprendizaje, y el trabajo de todo un año lectivo puede estar constituido por unidades didácticas (Estaire & Zanon, 1994).

En el desarrollo de estas unidades, los estudiantes realizarán dos clases de actividades: pre-comunicativas (Richards and Rodgers, 1999) o facilitadoras, y comunicativas (Estaire & Zanon, 1994). Las primeras están enfocadas principalmente en aspectos lingüísticos y son responsables de la construcción del conocimiento formal, y actúan como soporte de las actividades comunicativas. Su propósito es proveer a los estudiantes con las herramientas lingüísticas necesarias para llevar a cabo una tarea comunicativa. Aunque pueden ser todo lo significativas que sea posible, están enfocadas principalmente en aspectos lingüísticos más que en el significado (Estaire & Zanon, 1994, p. 15). Las segundas son las responsables de la construcción del conocimiento instrumental y de su integración con el conocimiento formal, y constituirán las actividades a través de las cuales se materializarán las tareas finales de la unidad didáctica.

> Una tarea comunicativa es: trabajo áulico que involucra a todos los estudiantes en la comprensión de la lengua extranjera (oral o escrita), la producción de la lengua extranjera y/o la interacción oral en la lengua extranjera; trabajo áulico durante el cual la atención de los estudiantes está enfocada principalmente en el significado más que en la forma del lenguaje, es decir, en lo que se expresa más que en las formas lingüísticas que se utilizan para expresarlo; trabajo áulico que, tanto como es posible, se asemeja a actividades que los estudiantes u otras personas realizan en su vida cotidiana, de este modo, reproduciendo procesos de la comunicación cotidiana; trabajo áulico que posee una estructura que consiste en: un procedimiento de trabajo especificado (que establece cómo se va a llevar a cabo la tarea), un propósito comunicativo (qué se comunica y por qué) y un resultado concreto (el cual puede ser diferente para distintos miembros de la clase). (Estaire & Zanon, 1994, p. 14)

Para el diseño de las actividades en el entorno virtual, se tendrá en cuenta el denominado Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition (SAMR) Model (Modelo de sustitución, aumento, modificación y resignificación) de Puentedura (2006, citado en

Rodera Bermúdez, 2012). Este modelo plantea diferentes niveles de integración de las tecnologías en propuestas virtuales y permite al docente evaluar el rol que se le asigna a la tecnología para llevar a cabo las diferentes actividades. Está basado en los principios de aprendizaje significativo con tecnologías: aprendizaje activo, aprendizaje constructivo, aprendizaje intencional, aprendizaje auténtico y aprendizaje cooperativo. Según el grado de eficacia de la integración de las aproximaciones pedagógicas con las tecnologías, se identifican cuatro niveles:

1. Sustitución: se genera un reemplazo de herramientas, no implica ningún tipo de cambio funcional en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

2. Aumento: se produce un cambio funcional. Es decir, las tecnologías reemplazan a otros recursos aumentando sus posibilidades en el contexto educativo del aula.

Estos dos primeros niveles representan distintos grados de enhancement (mejora).

3. Modificación: en este nivel se inicia una redefinición significativa de las tareas educativas implementadas en el aula tradicional.

4. Redefinición: las propiedades de las tecnologías de internet permiten diseñar y realizar actividades educativas que con los medios anteriores no se podían ejecutar.

Estos dos segundos niveles representan distintos grados de transformation (transformación).

Cuanto más alto sea el nivel de integración de la tecnología, mayor será su impacto sobre el aprendizaje.

Cada semana de trabajo se podrá equiparar con una unidad significativa de aprendizaje, ya que al finalizar cada una de ellas el estudiante podrá lograr un aprendizaje significativo. La diferencia será que en la primera semana se trabajará básicamente con la comprensión de la lengua extranjera (en el modo escrito y/o en el modo oral) y con el análisis y práctica del conocimiento formal del lenguaje, mientras que en la segunda semana nos enfocaremos en la expresión de la lengua extranjera en el modo escrito y en el modo oral y/o en la interacción escrita y oral en la lengua extranjera.

Para la primera semana de cada unidad didáctica, se planteará una secuencia que comenzará a través del entorno virtual y que constará de las siguientes etapas:

1) Etapa de apertura: se utilizará la técnica lluvia de ideas y la actividad consistirá en que, a partir de elementos paratextuales (básicamente en formato icónico por su potencial motivacional) que serán seleccionados por su relevancia y pertinencia y que se utilizarán

como disparadores, los estudiantes proporcionen vocabulario relacionado con el área temática de la unidad en base a sus conocimientos previos. En esta etapa se utilizará el módulo foro, ya que propicia mecanismos de participación y conduce al intercambio de información de manera asincrónica (Arango, 2003).

2) Etapa de acceso: los estudiantes accederán a las estructuras y al vocabulario necesario para luego realizar las tareas a partir de material de entrada (audio, texto o audiovisual) del proceso de comprensión de la lengua. Como mencionamos previamente, este material estará anclado en el módulo lección, en el cual también se realizará un seguimiento de la comprensión y se asegurará la misma con actividades de pregunta-respuesta, de opciones, de relacionar, de verdadero-falso y de rellenar huecos (*cloze*). Para anclar las mismas, se utilizará el módulo cuestionario que permitirá la evaluación continua de los estudiantes, ya que es una actividad autoevaluable cuya calificación se calcula automáticamente. También se utilizará en esta etapa el módulo glosario, el cual permitirá crear un registro cooperativo de términos en inglés relacionados con cada área temática desarrollada.

3) Etapa de análisis: los estudiantes construirán las reglas gramaticales incluídas de manera implícita en los textos previos a través de preguntas orientadoras que realizará el docente, las cuales se llevarán a cabo a través del módulo consulta, y continuará con una explicación y ejemplificación, las cuales se realizarán mediante el módulo open meetings.

4) A. Etapa de práctica del lenguaje en el entorno virtual: los estudiantes realizarán actividades de tipo pre-comunicativas o facilitadoras en el modo escrito. Este tipo de actividades pueden ser de dos tipos y se realizan de manera consecutiva: las estructuradas (enfocadas únicamente en la lengua) y las semi-estructuradas, guiadas o cuasi comunicativas, las cuales son significativas, pero no llegan a ser comunicativas porque se realizan dentro de un marco de opciones que son brindadas por el docente. Estas actividades están orientadas a la posterior expresión e interacción escrita, y se realizarán mediante los módulos cuestionario y paquete SCORM.

4) B. Etapa de práctica del lenguaje en la clase presencial: los estudiantes realizarán todas las consultas y se evacuarán todas las dudas relacionadas con lo trabajado en el entorno virtual. A continuación, y utilizando el material impreso, se continuará con la fase práctica del lenguaje en el modo oral. Es decir, se realizarán las actividades de tipo pre-comunicativas o facilitadoras orientadas a la expresión e interacción oral.

Para la segunda semana de cada unidad didáctica se planteará una secuencia que se desarrollará de manera paralela en el entorno virtual y en la clase presencial, en la cual los estudiantes realizarán actividades de tipo comunicativas. En esta semana, se desarrollarán las siguientes etapas:

5) A. Etapa de logro comunicativo en el entorno virtual: en esta etapa nos concentraremos en las actividades de expresión e interacción escrita. Las primeras enfatizarán el rol del estudiante como comunicador, y las segundas enfatizarán su rol como negociador favoreciendo el intercambio de información, la negociación de significado y la interacción, así como también el trabajo cooperativo y colaborativo. Las actividades de expresión escrita serán individuales o en pares, y se indicará a los estudiantes el contexto de la comunicación y el contenido que debe incluir el escrito. En esta parte, los estudiantes podrán consultar los materiales para acceder al contenido, ya que los mismos facilitarán el proceso de escritura.

En el caso de las actividades de expresión escrita grupales, las mismas se construirán de manera colaborativa utilizando el módulo wiki, ya que permite el trabajo colaborativo sobre documentos en espacios especialmente diseñados y facilita la construcción colectiva por parte de los integrantes de cada grupo. Es decir, es un software que permite la creación de contenido y la construcción de sitios compartidos de manera colaborativa (y hasta simultánea), en el cual todos los integrantes pueden realizar sus aportes y editar contenido. Tal como expresa Baños Sancho (2007),

> los wikis pueden llegar a ser una poderosa herramienta de trabajo colaborativo, ya que pueden ser utilizados para muchos y muy diferentes tipos de cosas, como la escritura en colaboración, difusión de información, creación de repositorios de ficheros, listas de enlaces web debidamente organizados, enciclopedias, entre otras. (p. 201)

Mediante estas herramientas tecnológicas para la edición de documentos colaborativos online, las TIC permiten aprovechar la riqueza que brinda la construcción compartida del conocimiento. Por otro lado, tanto su creación y seguimiento por parte del docente como la edición por parte de los estudiantes es un proceso sencillo y con lenguaje simple de marcas (Baños Sancho, 2007).

El producto final del grupo se enviará a través del módulo tarea como texto en línea, al igual que las actividades de expresión escrita individuales. Luego de la etapa 6, estas actividades serán publicadas en un padlet o muro colaborativo a los fines de que todos puedan tener acceso a las producciones de los demás compañeros.

En el caso de las actividades de interacción escrita, las mismas serán realizadas a través del módulo chat y por pares. El módulo chat permitirá a los participantes tener una comunicación en formato texto de manera sincrónica en tiempo real. En estas actividades, también se indicará a los estudiantes el contexto y el contenido a incluir, pero a su vez deberán interactuar entre sí a través de la escritura.

5) B. Etapa de logro comunicativo en la clase presencial: en esta etapa los estudiantes realizarán actividades de expresión e interacción oral. De la misma manera que en el modo escrito, en el modo oral las actividades de expresión oral se centrarán en el rol del estudiante como comunicador, y las de interacción oral, en el rol de negociador.

6) A. Etapa de retroalimentación y discusión en el entorno virtual: a continuación de las actividades comunicativas escritas, los docentes retroalimentarán las producciones o interacciones escritas y realizarán una devolución a través de un instrumento basado en la observación (rúbrica) con el objetivo de comunicar lo observado y que los estudiantes mejoren la calidad de los procesos y resultados. Esta rúbrica se diseñará de manera online y será con referencia a la capacidad del estudiante, es decir *con referencia a un criterio* (Instituto Cervantes, 2002, p. 184) proporcionando un conjunto de aspectos relevantes a considerar (contenido, logro comunicativo, organización y lenguaje) en su eje horizontal, y el descriptor del grado de dominio lingüístico alcanzado en su eje vertical. La rúbrica será subida al entorno virtual para que los estudiantes la consulten cuando revisen, editen y re-escriban sus textos en el chat y en la tarea del entorno virtual.

6) B. Etapa de retroalimentación y discusión en la clase presencial: En el caso de las producciones e interacciones orales, los docentes también realizarán una devolución con otra rúbrica diseñada con referencia a un criterio, la cual en su eje horizontal brindará los siguientes aspectos: gramática y vocabulario, pronunciación, interacción, logro global y manejo del discurso (este último sólo en Idioma Extranjero II), y en su eje vertical, el descriptor del nivel de dominio lingüístico alcanzado en su eje vertical. Las devoluciones se realizarán en el momento y los estudiantes podrán rehacer las actividades a continuación de la devolución del docente.

Idioma extranjero I

UNIDAD DIDÁCTICA 1: Identificación personal

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Intercambiar información personal con un nuevo compañero de clase extranjero.
- Dar información personal para realizar un curso en el extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: intercambiar información en una conversación casual.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de correo electrónico semi-formal.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: Vida cotidiana

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Comentar acerca de su lugar de origen (o de residencia actual), lo que le gusta/no le gusta del lugar y sus rutinas allí a un amigo extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: brindar información en una conversación casual.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de texto a través de redes sociales.

UNIDAD DIDÁCTICA 3: El mundo del trabajo

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Contar a un amigo o conocido extranjero acerca de la situación laboral de alguien de su familia.

Para llevar a cabo esta tarea comunicativa, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: brindar información en una conversación informal.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de correo electrónico informal o semi-formal.

UNIDAD DIDÁCTICA 4: Lugares

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Plantear actividades que quiere hacer y averiguar acerca de lugares en una ciudad extranjera donde puede hacerlas con un conocido o desconocido.
- Brindar información a un conocido o desconocido acerca de lugares en una ciudad extranjera en los cuales puede realizar las actividades.
- Contar a un familiar o amigo extranjero acerca del lugar de alojamiento actual.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: preguntar y responder en una conversación informal o semi-formal.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de texto informal.

UNIDAD DIDÁCTICA 5: Compras

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Realizar una compra en un negocio en el extranjero.
- Contarle a un compañero de estudio extranjero por qué esta semana es diferente a la rutina diaria.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: interactuar con el empleado de un local en el extranjero para obtener un bien.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de whatsapp a un compañero extranjero.

UNIDAD DIDÁCTICA 6: Eventos pasados, salud y deportes

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Averiguar y contar acerca de eventos pasados a un amigo extranjero.
- Comentar acerca de hábitos saludables y no saludables pasados y actuales en una página extranjera.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: plantear y contestar preguntas en una conversación informal.

Actividad de expresión/interacción escrita: compartir información en un posteo.

UNIDAD DIDÁCTICA 7: Viajes, transporte y vacaciones

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Averiguar datos relacionados con transporte público en el extranjero o con clases en una facultad en el extranjero.
- Describir vacaciones presentes a familiares o amigos extranjeros.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividades de expresión/interacción oral: compartir información en una conversación casual. Preguntar plataforma, horarios, precios en una estación de transporte público, o aulas y horarios en la facultad.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de texto a través de redes sociales.

UNIDAD DIDÁCTICA 8: Comidas y bebidas

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Realizar un pedido de comida y bebida en un restaurante en el extranjero.

- Comentar acerca de sus hábitos de comida/bebida y lo que le gusta/no le gusta a una familia en el extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: interactuar con el mozo de un restaurante para realizar un pedido de comida.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un correo electrónico a la familia que lo alojará en el extranjero dando detalles de su dieta y gustos relacionados con la comida y la bebida.

UNIDAD DIDÁCTICA 9: Las tecnologías y el futuro

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Indicar intenciones y planes futuros a un amigo extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: interactuar con un compañero en una conversación informal acerca de los usos de las tecnologías.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de texto o whatsapp a un amigo acerca de sus planes para el fin de semana.

UNIDAD DIDÁCTICA 10: El tiempo, la naturaleza y los animales

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Brindar información acerca de su ciudad a una persona del extranjero que está de visita en tu país.
- Comparar el tiempo, las regiones geográficas, las actividades y los animales de su país con otro país.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: indicar a un amigo que está de visita en su ciudad acerca de los lugares para visitar comparándolos.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un email a un conocido del extranjero que quiere venir a estudiar a su facultad indicando la mejor época para venir (clima/tiempo), los lugares geográficos más importantes para visitar y actividades para realizar, y los animales más interesantes para ver.

Idioma extranjero II

UNIDAD DIDÁCTICA 1: El tiempo cronológico

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Hablar en una universidad extranjera acerca de lo que le gusta y no le gusta en relación a su vida como estudiante (o en el trabajo) y las razones.
- Comentar a un extranjero acerca de la mejor época para visitar su país y las razones.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión oral: realizar una mini presentación acerca de lo que le gusta/no le gusta de su vida como estudiante (o en el trabajo) y las razones.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un post para un foro turístico sobre la mejor época para visitar su país y las razones (mencionar el tiempo, los eventos especiales, los precios, los lugares para visitar, la gente).

UNIDAD DIDÁCTICA 2: El entorno

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Describir su ciudad a un extranjero.
- Dar y pedir direcciones en el extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividades de expresión/interacción oral: tener una conversación casual con un extranjero acerca de su ciudad. dar y pedir direcciones a un extranjero en la calle.

Actividad de interacción escrita: intercambiar direcciones por mensaje de texto con un compañero en el extranjero.

UNIDAD DIDÁCTICA 3: Eventos

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Contar una anécdota pasada a un amigo o familiar extranjero.
- Contar acerca de un evento pasado reciente en el cual algo salió mal a un amigo extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: hablar sobre una anécdota pasada en una conversación informal.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje informal relatando un evento pasado negativo.

UNIDAD DIDÁCTICA 4: La vida humana

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Organizar alguna actividad con un amigo/compañero del extranjero.

Para llevar a cabo esta tarea comunicativa, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: realizar una invitación a un amigo para realizar una actividad, o responder a una invitación.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un email a un nuevo compañero de estudios realizando una invitación, o responder a una invitación.

UNIDAD DIDÁCTICA 5: El mundo material y las tecnologías

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Realizar una presentación digital y compartirla en una universidad extranjera.
- Devolver un producto comprado en línea a un vendedor extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: hablar apoyándose en una presentación digital acerca de los usos de las redes sociales para el estudio, el trabajo o la vida social.
Actividad de expresión/interacción escrita: enviar un email formal a un vendedor en línea extranjero devolviendo un producto.

UNIDAD DIDÁCTICA 6: Las personas

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Describir a un miembro de su familia a un extranjero.
- Describir un evento al que haya asistido en una página web extranjera.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:
Actividad de expresión/interacción oral: hablar acerca de las características personales de un miembro de su familia con un extranjero en una conversación informal.
Actividad de expresión/interacción escrita: escribir una reseña (positiva o negativa) para una página web en inglés acerca de un evento al que haya ido.

UNIDAD DIDÁCTICA 7: Viajes

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Registrarse en un hotel en el extranjero.
- Describir un viaje que está planificando a un amigo extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:
Actividad de expresión/interacción oral: interactuar con el recepcionista de un hotel para realizar la registración.
Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de whatsapp comentando a un amigo acerca de un viaje que va a realizar pronto.

UNIDAD DIDÁCTICA 8: Comidas y restaurantes

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Describir una comida típica de su país en una universidad en el extranjero.
- Describir un lugar para ir a comer en su ciudad en las redes sociales.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión oral: realizar una presentación grupal de una comida típica de su país mencionando el tipo de comida, los ingredientes, cómo se come y/o cocina y por qué le gusta.

Actividad de expresión escrita: escribir una reseña acerca de un restaurante o café bar para postear en internet incluyendo lo que le gusta/no te gusta, la ubicación, el servicio, la comida, el ambiente, los precios, etc.

UNIDAD DIDÁCTICA 9: Educación y trabajo

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Asistir a una entrevista de trabajo en el extranjero.
- Describir sus días en una universidad en el extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: entrevistar y ser entrevistado.

Actividad de expresión/interacción escrita: escribir un mensaje de texto a un miembro de su familia comentando acerca de sus días en la universidad (asignaturas, reglas, permisos, etcétera).

UNIDAD DIDÁCTICA 10: La medicina veterinaria

Durante la unidad los estudiantes desarrollarán, con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel, la habilidad y el conocimiento necesarios para realizar las siguientes tareas:

- Llevar una mascota a lo de un médico veterinario por un problema de salud en el extranjero.
- Solicitar un trabajo cono médico veterinario en el extranjero.

Para llevar a cabo estas tareas comunicativas, deberán realizar las siguientes actividades de lengua de carácter comunicativo:

Actividad de expresión/interacción oral: interactuar con un médico veterinario en su clínica veterinaria.

Actividad de expresión escrita: escribir un email solicitando trabajo como médico veterinario y adjuntar un CV.

Evaluación: instrumentos y procedimientos

En la futura propuesta se considerará a la evaluación como parte constitutiva del proceso de aprendizaje y, por ende, será planificada, elaborada y llevada a la práctica de manera acorde a esta concepción. Su rol principal será brindar información a través de la retroalimentación a los docentes y a los estudiantes, la cual permitirá que se realicen los ajustes y las mejoras que sean necesarias para asegurar que el aprendizaje se logre de manera efectiva y eficaz (Anijovich, 2010). De esta manera, se priorizará la evaluación continua y formativa, aunque se combinarán instancias de evaluación continua (del proceso) con instancias de evaluación sumativa (del producto).

Con respecto a los instrumentos seleccionados para llevar a cabo el primer tipo de evaluación, las mismas actividades comunicativas escritas y orales que realicen los estudiantes en el tramo final de cada unidad didáctica (etapa 5) funcionarán como actividades de evaluación continua del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa en la expresión e interacción escrita y oral. Estos instrumentos brindan información sobre el proceso de aprendizaje que los estudiantes van desarrollando y permiten la evaluación formativa.

Este tipo de actividades que se asemejan a las actividades de expresión/interacción (escrita y oral) que deberán realizar en las posteriores evaluaciones sumativas posibilitan que los estudiantes se expresen de manera espontánea, planteando dudas y exponiendo interrogantes sin la presión de la evaluación formal y su correspondiente calificación. La información obtenida en este tipo de actividades le permite al docente obtener información valiosa que le permitirá hacer progresar la acción educativa mejorando la calidad de la enseñanza. En todos los casos serán actividades de base semiestructurada (Lafourcade, 1987), ya que los estudiantes deben producir distintos textos escritos y orales simulando una situación de comunicación real guiados a través de una consigna que representa los contenidos enseñados y los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica.

Teniendo en cuenta que lo que queremos evaluar es la competencia comunicativa en la expresión escrita y que la misma no se puede evaluar de manera directa, hay que basarse en la actuación de los estudiantes. A partir de esta actuación se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como competencia *en uso*, llevada a la práctica. Una *evaluación de la actuación* se refiere a una actuación adecuada en una situación auténtica (o relativamente auténtica) y a menudo relacionada con el trabajo o el estudio (Instituto Cervantes, 2002). Las actividades que aquí proponemos se ajustan a las características de las pruebas de actuación en tanto que los estudiantes pueden perfectamente realizar este tipo de tareas en la vida real.

En la devolución a la información recibida en dichas actividades, los docentes intentarán reorientar y propiciar la mejora en el proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación y de la comunicación de los avances tanto en los espacios virtuales como en los espacios presenciales mediante un instrumento basado en la observación: una rúbrica de valoración guiada para seguimiento y evaluación en referencia a un criterio. Los docentes realizarán la comunicación de lo observado y emitirán un juicio de valor en base a distintos aspectos (mencionados previamente) que se utilizarán para la ponderación de las actuaciones de los estudiantes y que permite registrar, interpretar y valorar la información obtenida. Estas rúbricas serán compartidas con los estudiantes de manera previa a su utilización ya que "el valor pedagógico de las propuestas surge cuando la evaluación deja de ser misteriosa, es decir, cuando se explicitan sus propósitos, así como los criterios con que se juzga la información que de ella se obtiene" (Lipsman 2005, p. 15).

A los fines de que los estudiantes puedan revisar sus desempeños en el proceso e introducir mejoras a futuro (Anijovich, 2010) y teniendo en cuenta que la evaluación no sólo debe ser del aprendizaje sino para el aprendizaje (Barberá, 2006), se los guiará con comentarios, sugerencias, observaciones explícitas acerca de qué deben revisar y cómo deben realizarlo en función de cada uno de los aspectos establecidos con el objetivo de darles la posibilidad de que logren o se acerquen al nivel de calidad esperado. Tal como señala Anijovich (2010), es necesario que el estudiante tenga claro y comprenda qué problemas presenta su trabajo y cómo poder mejorarlo. Este intercambio entre estudiantes y docentes permite un diálogo, proporciona un contexto para el aprendizaje reflexivo que los ayuda a desarrollar conciencia metacognitiva y, de esta manera, los estudiantes logran

monitorear y autorregular sus propios aprendizajes y obtener mejores resultados, convirtiéndose a su vez en aprendices autónomos.

Este tipo de evaluación es fundamental, ya que pretende mejorar los procesos de enseñanza, está integrada en ellos, logra atender a la diversidad y tiene como meta enseñar mejor (Bolívar Botía, 2000, citado en Martínez Valcárcel, de Gregorio Cabellos & Hervás Áviles, 2012).

> Mediante la evaluación formativa se intenta utilizar el conocimiento para reconducir y hacer progresar las intervenciones y ayudar a los participantes a conseguir sus objetivos, de tal forma que se produzca una relación recíproca entre los evaluadores y los responsables de la acción educativa. La evaluación formativa exige, obviamente, que sea desarrollada en el decurso de la acción, estableciéndose un proceso de interacción permanente entre la evaluación y la acción. (p. 12)

También coincidimos en este sentido con Santos Guerra (1994) en su defensa de la evaluación procesual, por cuanto es durante el proceso cuando es posible conocer lo que en él sucede y no una vez finalizado el programa si lo que queremos es utilizarla para generar comprensión de los procesos y a la misma vez mejorar su calidad, así como también convertirla en la base de futuras innovaciones en los programas.

Adherimos también a los postulados de Dorrego (2006), quien señala con respecto a las evaluaciones en entornos virtuales que

> muchas de ellas son coincidentes y reflejan tanto la posible transferencia de estrategias e instrumentos de evaluación utilizados en los ambientes tradicionales, los cuales se pueden transformar creativamente, para aprovechar las ventajas que ofrecen las tecnologías, como nuevas estrategias e instrumentos, facilitados por el uso del computador y particularmente basados en Internet. (p. 16)

Por lo tanto, "la evaluación en línea debe diseñarse y desarrollarse tomando en cuenta las características de los aprendizajes derivadas de sus fundamentos: constructivista, basado en recursos, colaborativo, basado en problemas, situado, entre otras" (Dorrego, 2006, p. 7). A su vez, coincidimos con Barberá (2006) en cuanto a la gran aportación que realizan las TIC para facilitar la evaluación colaborativa en tanto que

> nos aporta la posibilidad de no sólo evaluar el producto colaborativo sino también el proceso... En el trabajo colaborativo virtual el profesor puede ofrecer y recibir distintos aspectos instruccionales válidos para el seguimiento del aprendizaje. Mediante el planteamiento de grupos virtuales se puede dar soporte individual a los alumnos para llegar a un producto concreto y, por su parte, el profesor tiene la posibilidad de visualizar a distancia, en sus variadas formas, lo que está sucediendo con exactitud en los grupos y quién está aportando cada pieza de trabajo realmente. Relacionando este hecho con la evaluación acreditativa sobre el aprendizaje, puede atribuir calificaciones diferentes en función de lo que aporte cada alumno aparte de otorgar una calificación compartida a todo el grupo. (p. 9)

En cuanto al segundo tipo de evaluación, la evaluación sumativa, la misma tendrá lugar en distintos momentos concretos del ciclo lectivo. La primera evaluación sumativa será de modalidad escrita y se administrará luego de desarrollar las primeras cinco unidades didácticas. La segunda evaluación sumativa también será de modalidad escrita y se administrará luego de desarrollar las siguientes cinco unidades didácticas. La tercera evaluación sumativa será en la modalidad oral e integrará los contenidos de las diez unidades didácticas desarrolladas. A través de las evaluaciones sumativas, los docentes evaluarán el grado en que se han alcanzado objetivos específicos según lo enseñado y controlarán el desempeño del estudiante en un momento dado, combinando la evaluación de la actuación (conocimiento instrumental) con una evaluación de los aspectos formales de la lengua (conocimiento formal).

Las evaluaciones escritas incluirán actividades en las que el estudiante deberá elegir una respuesta (generalmente opciones múltiples), actividades estructuradas de respuestas breves, a completar con una palabra o número, y actividades de base semiestructurada. En la evaluación oral sólo se incluyen actividades de base semiestructurada. Para analizar la información recabada en las actividades de base semiestructurada (tanto en las evaluaciones sumativas escritas como en la oral), se utilizarán las mismas rúbricas utilizadas en la evaluación procesual y se realizará una devolución a los estudiantes de los resultados alcanzados de manera posterior a la evaluación.

En la última semana del cursado, los estudiantes realizarán los recuperatorios de las instancias parciales desaprobadas en la modalidad que corresponda, escrita u oral.

Los estudiantes también cumplirán funciones de evaluación. Concretamente, se autoevaluarán mediante el módulo encuesta del entorno virtual con respecto a los descriptores ilustrativos de los niveles comunes de referencia del MCER (Instituto Cervantes, 2002) de acuerdo con su propia percepción de su nivel de dominio lingüístico. Esta evaluación será realizada al principio y al final de cada propuesta curricular. "El potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y la toma de conciencia, pues ayuda a los estudiantes a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz" (Instituto Cervantes, 2002, p. 192). A su vez, esta valoración servirá de orientación a los docentes para estimar el estado en que se encuentran los estudiantes y ajustar la planificación al mismo. Además, al finalizar cada una de las propuestas, los estudiantes realizarán una evaluación del docente, y de las tareas y materiales de aprendizaje a través del módulo encuesta en el entorno virtual.

Cronograma de clases

Semanas	
1	REUNIÓN INICIAL PRESENCIAL
2 a 11	UNIDADES 1 A 5 - Etapas 1, 2, 3, 4A, 4B, 5A, 5B, 6A y 6B
12	SISTEMATIZACIÓN/GLOBALIZACIÓN/INTEGRACIÓN
13	EVALUACIÓN SUMATIVA ESCRITA (unidades 1 a 5)
14	DEVOLUCIÓN/RETROALIMENTACIÓN/DISCUSIÓN RESULTADOS
15 a 24	UNIDADES 6 A 10 - Etapas 1, 2, 3, 4A, 4B, 5A, 5B, 6A y 6B
25	SISTEMATIZACIÓN / GLOBALIZACIÓN / INTEGRACIÓN
26	EVALUACIÓN SUMATIVA ESCRITA (unidades 6 a 10)
27	DEVOLUCIÓN/RETROALIMENTACIÓN/DISCUSIÓN RESULTADOS
28	SISTEMATIZACIÓN / GLOBALIZACIÓN / INTEGRACIÓN
29	EVALUACIÓN SUMATIVA ORAL (unidades 1 a 10)
30	RECUPERATORIOS

Reflexión final

Teniendo en cuenta los objetivos planteados al inicio de este trabajo, consideramos que la propuesta desarrollada contribuirá a potenciar la centralidad y la autonomía del estudiante, y a su vez promoverá los aprendizajes vinculados a cada medio de enseñanza en las propuestas curriculares de Idioma extranjero I: Inglés e Idioma extranjero II: Inglés en la carrera de grado Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral.

Por un lado, dará la posibilidad al estudiante de lograr aprendizajes autónomos, independientes y más personalizados mediante la aplicación de tecnologías digitales, a la vez que brindará una mayor flexibilidad de espacio, tiempo y ritmo de aprendizaje.

Por otro lado, se optimizarán las ventajas, beneficios y potencialidades de cada uno de estos espacios a partir del análisis, selección y adopción de los medios más pertinentes para el logro cada uno de los aprendizajes.

Para concluir, coincidimos con los resultados de estudios previos en que la combinación de medios a través del *blended learning* pareciera ser el modelo tecnológico más apropiado para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Referencias

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Arango, M. L. (2003). *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Anexo 1*. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería en Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/practica_comunidades_actv_forosvirtuales.pdf

Área Moreira, M. (2004). Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Conceptualización y tipos. En *Los medios y las tecnologías en la Educación*. Madrid, España: Pirámide.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983) *Psicología cognitiva*. México, México: Trillas.

Barberá, E. & Badía, A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.

Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, número. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M6

Baños Sancho, J. (2007). La plataforma educativa Moodle. Creación de aulas virtuales. Getafe (Madrid), España: IES Satafi.

Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica, 52*(896), 34-38. Recuperado de http:// www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf

Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Revista de Medios y Educación, 23,* 7-20.

Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 11*(1), 15-51. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427208002

Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. R. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney (Eds.), *El saber didáctic*o. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Breen, M. P. & Candlin, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. [Aspectos básicos de un currículum comunicativo en la enseñanza del lenguaje]. *Applied Linguistics 1*(2), 89-112.

Brodsky, M. W. (5 de diciembre de 2003). Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. *Learning Circuits*. Recuperado de http://www.scotfeict.org.uk/2003/12/four-blended-learning-blunders-and-how-to-avoid-them/

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. [Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua]. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

Chapelle, C. A. & Sauro, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* [Manual de tecnología y enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua]. Oxford, UK: John Wiley & Sons.

Coaten, N. (6 de octubre de 2003). Blended e-learning. [Aprendizaje en línea mezclado]. *Educaweb, 69.* Recuperado de: http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp

Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.

De Basterrechea, J. P. & Juan Lázaro, O. (2010). La integración de las TIC en la actividad docente: el aula virtual de español. *Monográficos marcoELE, 10*, 21-32. Recuperado de https://www.academia.edu/3379229/La_integraci%C3%B3n_de_la_TIC_en_la_actividad_docente_el_Aula_Virtual_de_Espa%C3%B1ol

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2). Disponible en; http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Dorrego, E (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia, número M6*. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M6

Estaire, S. & Zanon, J. (1994). *Planning Classwork. A task based approach*. [La planificación del trabajo en el aula. Un enfoque basado en tareas]. Oxford, UK: Heinemann.

Esteve, F.M. & Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria (REDU), 9*(3), 55-73.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos.* Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Fernández, M.V. (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una offline. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5*(2), 409-416. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

Floris, C. (2016). La Bimodalidad no es igual a la suma de modalidades. En A. Villar (Comp.), *Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.

García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED, 2*(1), 11-40. Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf

García Aretio, L. (Octubre de 2004). Blended learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados? *BENED*. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:333/editorialoctubre2004.pdf

García Aretio, L. (Coord.), Ruíz Corbella, M. & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Ariel.

García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1), 09-22. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683

García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A., & Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, *25*, 15-50. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1345/134524361001.pdf

Gros, B. (Ed.). (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona, España: UOC.

Gros, B. & Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Campus Virtuales, 2*(2).

Hymes, D. (1972). On communicative competence. [Sobre la competencia comunicativa]. En J. D. Bride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and Methodology*. [Diseño de curriculum y metodología comunicativa]. Oxford: Pergamon.

Lafourcade, P. (1987). *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior. 9° edición*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, A. et al. (Eds.). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lipsman, M. (2008) Nuevas tecnologías, nuevos desafíos para la evaluación de aprendizajes en la educación superior. En Pérez, S y A. Imperatore: *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales*. Bernal, Argentina: UNQ.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. [Enseñanza comunicativa de la lengua]. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. [Aprendizaje de lengua extranjera y segunda lengua: Investigación en adquisición del lenguaje y sus implicancias para el aula]. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Litwin, E. (Comp.) (2005). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Marsh, G. E., Mcfadden, A. C. & Price, B. J. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. [Instrucción mezclada: la adaptación de la instrucción convencional para clases pobladas]. *Online Journal of Distance Learning Administration, 6*(4). Recuperado de http:// www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm

Martínez Valcárcel, N., Gregorio Cabellos, A., & Hervás Áviles, R. (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*, *58*(2). Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/d9cb/0a0af6c656f67f2e5164094dc487d526645.pdf

Mena, M. (2016). Hacia la institucionalización de la Bimodalidad. En A. Villar (Comp.), *Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.

Mishra, P., & Koehler, M. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. [La introducción al conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar]. En American Educational Research Association (AERA). Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York, USA. Recuperado de http://www.wiziq.com/tutorial/71616-Mishra-amp-Koehler-2008

Morales Ríos, S. & Ferreira Cabrera, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *RLA*, *46*(2), 95-118. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071848832008000200006&script=sci_arttext&tlng=pt

Pascual, M. P. (6 de octubre de 2003). El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. *Educaweb*, *69*. Recuperado de http:// www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108.asp

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1999). Approaches and Methods in Language Teaching. [Enfoques y Métodos para la Enseñanza de la Lengua]. Nueva York, USA: Cambridge University Press.

Rodera Bermúdez, A. M. (2012). Profesores 2.0 en la Universidad del Siglo XXI. Criterios para la integración educativa de la web social en la universidad. Tesis doctoral. Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona, España.

Rumelhart, D. E. & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. [la representación del conocimiento en la memoria]. En R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague. (Eds.). *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, US: Lawrence Erlbaum.

Salinas, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? En F. M. Sánchez (Presidencia), Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional EDUTEC, Sevilla, España. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/gte35.pdf

Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En: Aportes para el Trabajo Docente. Selección Bibliográfica "Evaluación Educativa" Cuadernos de Trabajo. Entre Ríos, Argentina: AGMER.

Schwartzman, G., Tarasow, F. & Trech, M. (Comp.) (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.

Villar, A. (Comp.). (2016). *Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona, España: Paidós.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. [El rol de la tutoría en la resolución de problemas]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.