

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Título

IMPACTO DE *LEARNER-CREATED MATERIALS* EN EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA PARTICIPACIÓN ORAL DE ESTUDIANTES EN UN CURSO UNIVERSITARIO DE INGLÉS *ONLINE*

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTOR:

Patricia Beatriz Fernández Orué

ASESOR:

Susana Ivonne María Gracia Rodríguez Alfaro de D'Onofrio

Julio, 2019

Agradecimientos

A la Dra. Susana Rodríguez, mi asesora, por su valiosa orientación en todo el proceso de realización de esta tesis

A las docentes del curso de seminario de tesis, quienes, con sus conocimientos, me guiaron en el proceso de investigación

A mis compañeros de maestría por su soporte y apoyo incondicional de grupo

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación permitió analizar la implementación de un proyecto de innovación en docencia universitaria con el fin de conocer cómo la aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials (LCM)*, basada en el aprendizaje centrado en el alumno e inscrita en el aprendizaje colaborativo, influye en el trabajo asincrónico y sincrónico en un curso de inglés, con metodología de aula invertida, en una universidad privada de Lima.

Los objetivos de esta investigación fueron explorar la aplicación de esta estrategia metodológica y sus efectos en el trabajo colaborativo asincrónico y la participación oral sincrónica, así como reflexionar sobre la propia práctica docente. En este estudio, los alumnos trabajaron de forma colaborativa creando sus propios materiales de enseñanza y utilizaron recursos TIC para socializarlos.

La metodología de investigación correspondió a un enfoque cualitativo dentro del método de Investigación acción. Las técnicas utilizadas fueron observación, entrevista, encuesta y análisis documental. La información se organizó de acuerdo con las categorías preestablecidas y emergentes que surgieron durante la puesta en marcha del proyecto de innovación.

En síntesis, esta experiencia de innovación en la enseñanza-aprendizaje con la estrategia *LCM* da cuenta de que dicha estrategia posibilita la construcción del propio conocimiento en ambientes colaborativos y fomenta el compromiso en los alumnos al potenciar recursos tecnológicos para flexibilizar procesos formativos e innovar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, MARCO TEÓRICO Y PROBLEMATIZACIÓN.....	5
1.1 ANÁLISIS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO, PROGRAMA ACADÉMICO Y CURSO; DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS ROLES DOCENTE, ALUMNO; Y DE LAS RAZONES PARA INNOVAR	5
1.2 REVISIÓN DE LA LITERATURA Y ANTECEDENTES.....	13
1.3 PROBLEMATIZACIÓN	24
CAPÍTULO II. PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	26
2.1 INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	26
2.2 RESUMEN DEL PROYECTO Y DATOS GENERALES.....	29
2.3 JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN	31
2.4 OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN	33
2.5 DESCRIPCIÓN NARRATIVA DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	33
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	36
3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	36
3.2 MÉTODO SELECCIONADO PARA INVESTIGAR LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA	37
3.3 PROCESO DE INVESTIGACIÓN	39
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	550
4.1 RESPECTO DEL OBJETIVO I.....	61
4.2 RESPECTO DEL OBJETIVO II.....	63
4.3 ANÁLISIS EN CUANTO A RESULTADOS DE APRENDIZAJE	64
CAPITULO V. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	65
5.1 CONCLUSIONES	66
5.2 REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA	67
5.3 RECOMENDACIONES	67
Referencias bibliográficas	69
Anexos.....	76

INTRODUCCIÓN

¿Por qué innovamos? La innovación con referencia a la educación se solía definir como una tendencia o moda, según McDonald (en Hannan, English y Silver, 1999). Posteriormente, se dio un valor real a la funcionalidad y ventajas que ofrece el innovar.

De acuerdo con Oviedo (2012), una innovación no siempre se trata de creación, sino también de adaptación. En ese sentido, puede ser la aplicación de un cambio establecido en alguna otra parte; es decir, es posible partir de una modificación que se ha efectuado con anterioridad. Una innovación puede, entonces, no ser 'nueva' y generalmente no es fácil determinar qué es 'nuevo' u 'original' en un contexto social complejo como el universitario. En consecuencia, no se trata de efectuar una transformación extraordinaria realizando descubrimientos a nivel global, sino más bien de implementar métodos de enseñanza y aprendizaje nuevos en contextos y situaciones propios. Estos cambios, a pequeña o gran escala, se planean y diseñan específicamente para mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje (Hannan, English y Silver, 1999).

Desde fines del siglo XX, UNESCO, en su documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior (1995), el cual se ofrece como "brújula intelectual", pone al tema de la educación superior en un lugar prioritario a nivel mundial al considerarla como un instrumento para promover el desarrollo humano sustentable. Entre sus aportes, se enfoca a la innovación como elemento clave en tanto implica una educación superior al servicio de la creatividad, lo que conlleva a la promoción de la transformación curricular y los métodos de enseñanza-aprendizaje. También considera la demanda del mercado, donde fomenta que la educación superior no se entienda en relación con la ecuación título = empleo, sino procura que el egresado deje de conducirse como un mero buscador de trabajo, para convertirse en un empresario generador de empleo.

Posteriormente, UNESCO (2009) se manifiesta respecto de la educación superior, en términos de una necesidad imperante de cambio, y adecuación al nuevo contexto sociocultural y económico del mundo contemporáneo, el cual exige el desarrollo de nuevas competencias y capacidades de los actores involucrados.

Para ello, propone una nueva visión de la educación superior y una nueva posición estratégica en la sociedad actual contemplando de cerca aspectos de funcionamiento, tales como pertinencia, calidad e internacionalización de la educación. El conocido informe Delors (1996) nos lleva a plantear la necesidad de repensar la educación en todos sus niveles, con el fin de ajustarse a las necesidades complejas y cambiantes en un mundo signado por la incertidumbre y la turbulencia. En el caso de la educación superior, según UNESCO (2009), existen tendencias de desarrollo en cuanto a expansión cualitativa, diferenciación de las estructuras institucionales y académicas, así como restricciones financieras, lo que conlleva retos a enfrentar en un mundo de constante cambio.

La realidad universitaria del nuevo milenio muestra que existe un creciente interés por parte de las instituciones por la formación de sus docentes y la calidad de la docencia (Gros, B. 2007). A la vez, son los docentes aquellos encargados de formar, en estos nuevos tiempos, estudiantes y futuros profesionales más comprometidos con el quehacer y el desarrollo sostenible de las sociedades, con miras a su integración. De hecho, y de acuerdo con Velázquez (2009), la universidad del siglo XXI debe preparar a los alumnos para los retos de una sociedad global con la ayuda de la innovación, las nuevas tecnologías y los procesos de enseñanza centrados en el estudiante.

Con los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), surgen retos y oportunidades de innovación en diversos campos de la enseñanza-aprendizaje. Las modalidades *online* (virtual) y *blended* (combinación de lo virtual y lo presencial) surgen como propuestas atractivas, a la par con la tecnología. En este contexto, se requiere metodologías que involucren a los alumnos en una participación activa y fomenten su predisposición para generar conocimiento. Por ejemplo, según Aslan, (2016), los EVA posibilitan el control estratégico del mismo.

Tomando en consideración los aspectos señalados, la presente innovación responde a las demandas planteadas, vinculadas a los aprendizajes en el contexto universitario actual, las cuales, de acuerdo con Huber (2008) citado en Rebollo et al. (2012), se deben basar en la participación activa y responsable del estudiante. De acuerdo con la tipología de innovación de Hannan y Silver (2005), esta es una innovación individual relacionada con el aula y el curso, en respuesta directa a las

necesidades de los estudiantes en asuntos profesionales, y que responde a la educación por medios tecnológicos, aprovechando las nuevas tecnologías y desarrollando materiales asociados.

El tema de la presente innovación es la implementación de la estrategia *Learner-Created Materials (LCM)* en ambientes virtuales. De acuerdo con Moiseenko (2015), esta estrategia está basada en el aprendizaje centrado en el alumno e inscrita en el aprendizaje colaborativo (Dillenbug, 2003). En ambientes virtuales de aprendizaje, la estrategia *LCM* se complementa con el desarrollo de tareas 2.0, cuyos usuarios, de acuerdo con O'Reilly (2005), citado en Fariña y Sosa (2011), pasan de ser receptores a creadores y transmisores de conocimiento.

Además de permitir la construcción del propio aprendizaje, *LCM* incentiva a los estudiantes a hacer un mejor trabajo de autoría al saber que sus materiales serán utilizados por sus compañeros, tal como lo señalan Wheeler, Yeomans y Wheeler (2008). El uso de *LCM* data de mediados de la década pasada y está estrechamente ligado a la evaluación por pares, según Murray, McGill, Thompson y Toohey (2017). Así, al incorporar experiencias de trabajo colaborativo y no dejar todo en manos del profesor, los alumnos adquieren capacidades que les permiten ser proactivos.

Cabero, Llorente y Morales (2013), en Silva-Quiroz et al. (2016), evidencian buenas prácticas de aprendizaje en ambiente virtuales y sugieren la necesidad de metodologías que brinden herramientas para construir el propio conocimiento en ambientes activos y colaborativos. No basta con contar con recursos tecnológicos, sino que resulta necesario alinear estas tecnologías para flexibilizar los procesos formativos, realizar innovaciones educativas y transformar los procesos de evaluación.

Siguiendo la línea mencionada anteriormente de lo que se considera como innovación, la estrategia metodológica *Learner-Created Materials (LCM)* se ha aplicado y estudiado en Europa, Oceanía y Asia. En América Latina, Fainholc (2016) estudia el progreso de la virtualidad en la universidad y la considera aún incipiente en este tiempo digital global.

En Perú, los cursos virtuales van teniendo más cabida en educación superior. En este caso en particular, la universidad que acoge la innovación se encuentra en

transición de cursos *blended* a *online*, y en los estudiantes aún no existe una cultura de estudio autónomo y autorregulado, según lo indica Angel-Uribe (2012). Sin embargo, tales requisitos son clave para el éxito de estos cursos que deben realizarse asincrónicamente.

Este trabajo de tesis consta de cinco capítulos. En el primero de ellos se brinda el marco teórico y se analizan el contexto de la innovación, la problematización y la práctica docente. El capítulo dos inicia con una breve reseña de la innovación en la docencia universitaria, luego, presenta el proyecto y su justificación. En el tercer capítulo se dan a conocer el diseño metodológico y el proceso de investigación. El capítulo cuatro da cuenta del análisis de resultados. Finalmente, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones, reflexiones y recomendaciones.



CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, MARCO TEÓRICO Y PROBLEMATIZACIÓN

1.1 ANÁLISIS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO, PROGRAMA ACADÉMICO Y CURSO; DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS ROLES DOCENTE, ALUMNO; Y DE LAS RAZONES PARA INNOVAR

El presente capítulo presenta tres partes en las cuales, primeramente, se analizan el contexto universitario en el cual se realiza este proyecto y la práctica docente y los roles de docente y alumno. Luego, en el punto dos se hace una revisión de la literatura y antecedentes de la innovación. A continuación, en el punto tres, se presenta la problematización que dio origen a la necesidad de innovar.

1.1.1 Contexto universitario. Según el psicólogo social y doctor en educación Ricardo Cuenca (2015), las funciones sociales de la universidad están hoy encaminadas más hacia el mundo laboral que hacia el conocimiento en sí mismo, siendo la consigna de hoy formar para el trabajo y contribuir al progreso. Así, la universidad en expansión adquiere un rol importante en la movilidad social y el crecimiento económico. Esta nueva política ha modificado, por tanto, la idea original de universidad y del sistema universitario en el Perú. De ello se deduce que, para Cuenca, la universidad ha empezado a perder su esencia e identidad y, en cierta medida, su autoridad a la luz de la expansión de la oferta educativa en el nivel superior. Sin embargo, como veremos, el nuevo enfoque en educación superior presenta condiciones que pueden, sin duda, ser muy bien aprovechadas.

De hecho, la universidad que acoge esta innovación nace en 1994, bajo un modelo de estructura empresarial con órganos societarios (Junta General de Accionistas, Directorio, Gerencia), y es dirigida por un Rectorado y tres Vicerrectorados: Académico, de Planeamiento y Desarrollo, y de Servicios Universitarios. Esta se define a sí misma, en su Plan Estratégico Institucional 2016 - 2020, como una institución orientada a la creatividad y la innovación, para formar profesionales que aporten a la transformación del Perú (Vicerrectorado de Planeamiento y Desarrollo, 2015).

En esa línea, el modelo educativo de esta casa de estudios pone de manifiesto una filosofía académica más pragmática, orientada al desarrollo personal y profesional del egresado de la mano con las exigencias del Perú y el mundo. En este, sin embargo, se declaran la docencia y la investigación como funciones primordiales de la universidad y se sustentan los procesos educativos en cinco principios pedagógicos que caracterizan al aprendizaje: por competencias, centrado en el estudiante, autónomo y reflexivo, en diversidad con visión global y hacia la sostenibilidad.

El modelo educativo de la universidad ha adoptado el enfoque por competencias, dos de las cuales conciernen al curso: Comunicación Oral y Comunicación Escrita en una segunda lengua. Este modelo educativo se cimienta en los principios del constructivismo, para el cual el aprendizaje resulta de un proceso de construcción personal-colectiva de conocimientos nuevos a partir de lo que ya se conoce y actitudes en cooperación tanto con los compañeros como con el docente; esto en la dimensión pedagógica del aprendizaje. El constructivismo, según Jonassen (1999), se caracteriza por lo siguiente:

- Representar la complejidad del mundo real y promover el contacto con representaciones diversas de la realidad
- Enfatizar la construcción del conocimiento mediante la reproducción de este en una metodología activa
- Resaltar la significatividad de las tareas auténticas y contextualizadas, en lugar de aquellas fuera del contexto y abstractas
- Fomentar la reflexión en la experiencia, donde contenido y contexto dependan de la construcción del conocimiento y apoyen la construcción colaborativa del aprendizaje mediante la negociación social.

1.1.2 Programa académico y el curso. La innovación que se realiza se desarrolla en un programa universitario de inglés ofrecido por el Área de Inglés de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional a estudiantes de la universidad de todas las carreras, quienes deben acreditar el nivel de inglés requerido¹ para poder graduarse. Los cursos de inglés del programa no son

¹ Nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para lenguas

obligatorios, se brindan como una opción propia de la universidad para la acreditación del idioma. Este programa de inglés conjuga la metodología de *flipped learning* o de aula invertida con la modalidad 100% en línea e incluye seis niveles de inglés general que van desde Inglés Remedial hasta Inglés 5.

La estructura de los cursos se basa en dos plataformas virtuales de aprendizaje:

Tabla 1. Plataformas virtuales de aprendizaje

<i>Blackboard Learn (BL)</i>	<i>English Discoveries (ED)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oficial del curso • Actividades de aprendizaje y evaluación formativa • Sesiones sincrónicas vía <i>Blackboard Collaborate Ultra</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo asincrónico • Evaluación

Elaboración propia

El curso. El curso en el que se realiza la innovación es Inglés 5 en línea. Este es el último curso del programa de inglés y, al igual que los otros cursos del programa, se inscribe en la metodología del aula invertida, la cual, de acuerdo con Santiago (2015), se define como una alternativa de enseñanza donde las clases explicativas o teóricas utilizan TIC con la finalidad de introducir conceptos nuevos.

De acuerdo con Turan y Goktas (2016), los resultados del rendimiento estudiantil en el aula invertida son disímiles y se asocian con los modos variables de su implementación; por esta razón, el aprendizaje en aula invertida se asocia con una nueva cultura tanto para aprendices como docentes cuyos resultados pueden ser diversos por no contar con un marco teórico estricto

A continuación, en la tabla 2, se muestran las especificaciones del curso sujeto de investigación:

Tabla 2. Especificaciones del curso

Facultad: Traducción e Interpretación Profesional
Semestre: 2018-2
Curso: Inglés 5
Prerrequisito: Inglés 4
Modalidad: En línea
Metodología: Aula invertida
Duración: 16 semanas
Dedicación por semana: 5 horas (3 trabajo sincrónico y 2 trabajo asincrónico)
Sesiones por semana: 3
Duración de la sesión: 60 minutos
Número de alumnos: 10

Elaboración propia

1.1.3 La práctica docente, y los roles de docente y alumno. El nuevo contexto educativo colaborativo y tecnológico, detallado en los puntos anteriores de este capítulo, y su aplicación en la enseñanza-aprendizaje y específicamente en aprendizaje de lenguas, requiere apertura y la adopción de nuevas maneras de afrontar la metodología de enseñanza más interactiva y dinámica por parte de los docentes, ya que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) suponen un doble reto, tanto metodológico como evaluativo. Si bien la web 2.0 propicia nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, la metodología y evaluación en EVA requieren ir a la par con los cambios para contribuir a la autonomía en los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y su organización bajo un nuevo enfoque de *estudio en línea y de aula invertida* ofrece a los alumnos un papel protagónico en su propio aprendizaje y al profesor el rol de facilitador del proceso, lo que reduce, a la vez, el papel básico de transmisor del conocimiento (Valle-López, 2010 en Vázquez, 2014). Según García (2014), en entornos virtuales el docente es pieza clave en procesos de aprendizaje colaborativo, ya que debe atender tanto la frecuencia de las interacciones, como el andamiaje para el contenido y el proceso. Se entiende por andamiaje a la metáfora propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976) para la interacción en procesos de enseñanza-aprendizaje entre expertos y aprendices; por ejemplo, cuando un adulto interactúa con niños al enseñarles algo,

este tiende a adecuar el grado de ayuda al nivel de competencia de los niños. La ayuda proporcionada hace las veces de un andamio, el cual permite un aprendizaje progresivo, y a medida que el aprendiz es más competente, el instructor va retirando su ayuda progresivamente y concediendo más responsabilidad de la tarea al aprendiz.

En este curso, el alumno que 'llega' a clase o que, en este caso, 'se conecta' a la sesión sincrónica es un adulto emergente, término acuñado y definido por Arnett (2001) como el periodo entre los 18 y 25 años, es decir, en una transición entre la adolescencia y la adultez, etapa caracterizada por una exploración de la identidad y una semiautonomía en la que los jóvenes empiezan a hacerse responsables de sí mismos y de sus propias decisiones en los ámbitos familiar, estudiantil y laboral.

Así, el docente funge de facilitador en este curso, en tanto que guía al alumno para que este pueda aplicar y desarrollar lo que aprende de manera asincrónica durante el curso. Por otro lado, en este estudio en particular, el docente siempre está disponible para atender consultas a través del correo institucional y el aula virtual *Blackboard Learn*. Sus actividades implican realizar lo siguiente:

- Dirigir las sesiones virtuales
- Dar retroalimentación constante sobre el progreso de los alumnos
- Resolver las dudas que puedan surgir
- Fomentar la participación en los estudiantes
- Monitorear el trabajo de los alumnos y mantener permanente comunicación

La tabla 3, a continuación, muestra el desarrollo de una sesión sincrónica promedio, la cual corresponde en tiempos con la estructura de las diapositivas de PowerPoint que rigen cada sesión. Los tiempos consignados son aproximados y dependen de las necesidades de los alumnos, así como del número de alumnos por grupo. Cada curso tiene un máximo de 10 alumnos y un delegado de sección.

Finalmente, cabe señalar que cada una de las tres sesiones sincrónicas semanales es de una hora de duración y presenta la siguiente estructura:

Tabla 3. Estructura de una sesión sincrónica en línea

Actividad	Descripción	Duración	Modalidad
Introducción	Presentación de objetivos y ruta para las 3 sesiones de la semana	3 m.	sala principal
Actividad para romper el hielo	Actividad corta	5 m.	sala principal
Práctica pre producción	Actividad dirigida. Participación voluntaria	5 m.	sala principal
Producción 1	Trabajo comunicativo oral/escrito en pares o grupos + retroalimentación	9 m.	salas privadas
Práctica pre y post producción	Actividad dirigida. Participación voluntaria	5 m.	sala principal
Producción 2	Trabajo comunicativo oral/escrito en pares o grupos + retroalimentación	9m.	salas privadas
Práctica pre y post producción	Actividad dirigida. Participación voluntaria	5 m.	sala principal
Producción 3	Trabajo comunicativo oral/escrito en pares o grupos + retroalimentación	9 m.	salas privadas
Actividad de cierre	Resumen y reflexión	5 m.	sala principal
Cierre y espacio para preguntas finales	Presentación de temas para la siguiente semana y asignación del contenido a desarrollar en ED	5 m.	sala principal

Elaboración propia

Como se muestra en la tabla, la dinámica de una sesión sincrónica consta de momentos generales de actividad dirigida y momentos en que se trabaja en parejas o grupos en las salas privadas, siendo estas últimas actividades más libres (menos dirigidas). Para lograr el éxito del curso y que este se traduzca en aprendizaje, se requiere de los componentes **A** y **B**, donde **B** depende de **A**: Base teórica = trabajo asincrónico del alumno en la plataforma *ED* y **B**: Práctica = participación sincrónica del alumno en sesiones de clase

La participación de los alumnos se orienta a

- Demostrar que han trabajado previamente el contenido asignado para la semana en la plataforma *ED* al utilizar las estructuras gramaticales y de vocabulario correspondientes a la unidad de la semana.

- Practicar en comunidad lo estudiado (individual y asincrónicamente) previamente y que esta práctica entre compañeros propicie el uso de la lengua meta
- Corregir errores en la pronunciación y recibir retroalimentación del docente, a la vez que ser evaluados y obtener una calificación de cero a veinte de acuerdo con la rúbrica uniformizada que se presenta en la tabla 4:

Tabla 4. Rúbrica de participación oral

Nombre		Oral assessment			
Descripción		This rubric is used to assess performance in Synchronous Sessions.			
Detalle de las rúbricas					
Criterios	Niveles de rendimiento				
	Poor	Fair	Good	Very good	
Task completion	1 Puntos	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	
Use of Grammar structures	1 Puntos	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	
Vocabulary range	1 Puntos	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	
Pronunciation/Fluency	1 Puntos	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	
Interaction	1 Puntos	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	

Tabla textual tomada de la plataforma Blackboard del curso

1.1.4 Razones para innovar. Del lado de la docencia, las razones que respaldan esta innovación parten de dos fuentes motivacionales: crecimiento profesional y mejora de la docencia, las que se ven reflejadas en la siguiente cita:

Un buen profesor es aquel que es capaz de construirse a través de múltiples versiones de sí mismo, consiguiendo con esto flexibilizar y ajustar en diferentes contextos educativos, concepciones, estrategias y sentimientos. (Monereo y Badia, 2011, p. 18).

De manera más concreta, en el contexto de la propia práctica docente, surge una necesidad imperante de lograr ir de la mano -seguirle el paso- a las nuevas tecnologías que se van asimilando en el campo de la educación. Incrementar la

capacidad de apertura y adopción de lo nuevo en el docente de hoy es crucial. A la vez, también es importante optimizar el uso de los recursos con los que ya se cuenta y tratar de aprovechar al máximo el potencial de los alumnos.

Los recursos tecnológicos aplicados al campo de la educación no están exentos, sin embargo, de traer consigo dificultades en su aplicación. Entre las nuevas funciones del profesorado se encuentra su propia formación en el manejo de las TIC, lo que se ha convertido en una necesidad que va a condicionar la integración e incorporación efectiva de los medios a la enseñanza para optimizar el aprendizaje.

Respecto del contexto educativo, aunque los cursos en línea están inicialmente diseñados para promover un óptimo aprendizaje, existen consideraciones a tomar en cuenta y que llaman la atención cuando los resultados no son los deseados. Por ejemplo, el trabajo en las sesiones sincrónicas, que idealmente debiera funcionar como en aulas de clase presencial, ciertas veces no se logra, o se logra parcialmente, hecho que se refleja en la escasa participación voluntaria de los alumnos y que constituye, por tanto, un problema a observar. Además, en ocasiones ocurren problemas técnicos: dificultades de conexión de internet, soporte de banda y fallas de micrófono o audio, todo lo cual puede influir negativamente en el alumno y en su disposición para participar. Lo óptimo sería una sesión con participación estudiantil constante, fluida y voluntaria, pero la realidad no siempre es así. Pocos son los alumnos que espontáneamente levantan la mano (hacen *click* en el ícono de mano alzada) para participar, y con el tiempo limitado a una hora por sesión, esto es causa de lapsos de silencio y pérdida de minutos valiosos.

Finalmente, en lo que respecta a los estudiantes universitarios de hoy, ellos se encuentran tanto en su vida cotidiana, como laboral y estudiantil inmersos en un entorno tecnológico social formado por una comunidad de individuos que, al igual que ellos, son usuarios de la tecnología web. Con el transcurso del tiempo, cada vez más alumnos son usuarios que interactúan con el fin de desarrollar habilidades comunicativas mediante tareas 2.0, es decir tareas digitales (Vázquez, 2014).

1.2 REVISIÓN DE LA LITERATURA Y ANTECEDENTES

1.2.1 Naturaleza disciplinar

Según Harmer (2014), aprender una lengua extranjera tiene un sentido utilitario inherente a su naturaleza, cuyo fin principal es la comunicación. Su multidisciplinariedad e interculturalidad, se manifiestan en la diversidad de habilidades a desarrollar: hablar, escribir, leer, escuchar; además de manejo de vocabulario, proveniente de todas las ramas del conocimiento. Por otro lado, la disciplina requiere de estrategias diversas, lo que refleja la condición integral de procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Mayor (1994) presenta las habilidades y estrategias necesarias para el aprendizaje de segundas lenguas. En el capítulo IV veremos cómo esta innovación permite que las habilidades metacognitivas se conjuguen para el aprendizaje, además de aquellas cognitivas y oréticas², típicas de la metodología tradicional.

Tabla 5. Habilidades necesarias para el aprendizaje de segundas lenguas

COGNITIVAS	ADQUISICIÓN	ATENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración • Selección • Concentración
		CODIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Recepción de información • Sistemas de representación • Traducción
		REESTRUCTURACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación • Relaciones • Organización • Contextualización • Transformación
	USO	MANEJO	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento • Recuperación
		GENERALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas • Materiales • Contextos
		APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos académicos • Naturales
ORÉCTICAS	REFUERZO	R. EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción ansiedad • Estado ánimo
		R. MOTIVACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Atribuciones • Motivación de logro
METACOGNITIVAS	ACTIVIDAD REFLEXIVA	TOMA DE CONCIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Representación • Procesos • Funciones
		CONTROL	<ul style="list-style-type: none"> • Representación • Procesos • Funciones
	DESARROLLO GLOBAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	PLANEAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Planes
		SEGUIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión continua
		EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • del proceso • del producto

Tabla textual tomada de: Mayor, 1994, p. 50

² Orético: Referido a la expresión de necesidades, emociones y sentimientos.

1.2.2 El aprendizaje colaborativo

1.2.2.1 Colaboración y cooperación. Para esta investigación es pertinente resaltar la diferencia entre colaboración y cooperación. Al revisar en el diccionario de la RAE los significados de cooperación y colaboración, se diría que ambos términos en español son sinónimos. La diferencia es también mínima al examinar los dos conceptos en inglés, tanto en el *Cambridge Dictionary* como en el *Longman Dictionary of Contemporary English*. Según Zañartu (2002) (en Suárez, C. 2010), la premisa básica de cooperar y colaborar se funda en el enfoque constructivista. Sin embargo, encontramos que según Salmeron, Rodríguez y Gutiérrez (2010), ambos términos, aunque comprenden funciones y acciones parecidas, son conceptos diferentes: “Nos formamos en cooperación para generar y adquirir una cultura de colaboración” (Salmeron et al., 2010, p. 165). Esto se ve reforzado por Wiesarma (2002) en la cita a continuación:

La colaboración es más que la cooperación, ya que la cooperación es una técnica para terminar cierto trabajo juntos, más rápido, mejor y con menos esfuerzo para cada uno. La colaboración se refiere a todo el proceso de aprendizaje, a estudiantes enseñándose entre ellos, a estudiantes enseñando al profesor, y al profesor enseñando a los estudiantes. (En Sánchez, 2012, p. 21)

Por otro lado, autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999), Ovejero (1990), y Slavin (1999) caracterizan al aprendizaje cooperativo como una eficaz alternativa frente a la enseñanza tradicional, individualista y competitiva para lograr unos mismos objetivos educativos. Es decir, las bondades del aprendizaje cooperativo cobran relevancia al ser contrastadas con la enseñanza tradicional. Johnson et al. (1999) (en Suarez, 2007) señalan que la primera investigación sobre aprendizaje cooperativo data de 1898. De ahí que el método de aprendizaje cooperativo haya tenido gran resonancia en educación ya desde fines del siglo XIX. Dada su antigüedad se puede deducir que el aprendizaje cooperativo es predecesor del aprendizaje colaborativo, el cual funda sus bases en los estudios de Vygotsky.

De acuerdo con Sánchez (2012), no resulta sencillo discernir entre aprendizaje cooperativo y colaborativo, y existen discrepancias acerca de lo que los distingue. Una distinción, según esta autora, radica en el grado de control que ejerce el docente o instructor. En la cooperación existe un alto nivel de control del docente en cuanto a metas, tareas y procesos; mientras que, en ambientes colaborativos, los alumnos gozan de una mayor autonomía. A este respecto, y por el grado de autonomía de los estudiantes, Barkley, Cross & Major (2007) adjudican el término cooperación a la educación básica y a la colaboración como práctica en la educación superior.

Bergmann y Sams (2014) definen el aprendizaje colaborativo como un compromiso de co-crear un proyecto en comunidad; y al aprendizaje cooperativo como un compromiso de co-aprender en comunidad. Estos autores, miembros del ISTE (*International Society for Technology in Education*), resaltan también el carácter colaborativo inherente a la metodología de aula invertida.

Respecto del *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL), o aprendizaje colaborativo computarizado, este se basa en enfoques psicológicos y antropológicos de la educación y del aprendizaje, como el enfoque constructivista sociocultural de Vygotsky (1995), quien defiende que la cognición individual se da a priori en relaciones sociales y que, a través de estas, el individuo se apropia de o interioriza el conocimiento, por lo que rechaza el individualismo y prioriza la realidad social como origen de la cognición individual.

Ahora bien, con el objetivo de resaltar el carácter colaborativo del CSCL y diferenciarlo de lo cooperativo del CSCL, Dillenbourg (1999) señala que, en cooperación, los participantes se dividen el trabajo para resolverlo individualmente y luego juntar sus resultados parciales para lograr un producto final, por otro lado, en colaboración, un trabajo es realizado por los participantes de manera conjunta.

Rodríguez (2007) (en Sánchez, 2012) sostiene que el aprendizaje cooperativo consiste en un medio para llegar a alcanzar el aprendizaje colaborativo. Kahrimanis, Chounta, y Avouris, s.f. (en Daradoumis, Demetriadis, y Xhafa, 2012), investigadores del Human-Computer Interaction Group de la Universidad de Patras en Grecia, presentan a la cooperación como una dimensión de la colaboración en

el aspecto de las relaciones interpersonales, como se ve en la tabla 6, a continuación:

Tabla 6. Dimensiones y aspectos de la colaboración.

General aspect of collaboration	Dim. Num.	Dimension of collaboration
Communication	D1	Collaboration flow
	D2	Sustaining mutual understanding
Joint information processing	D3	Knowledge exchange
	D4	Argumentation
Coordination	D5	Structuring the Problem Solving Process
Interpersonal relationship	D6	Cooperative orientation
Motivation	D7	Individual task orientation

Tabla textual tomada de: Daradoumis, Demetriadis, y Xhafa, 2012, p. 301

El aprendizaje colaborativo es una forma de aprendizaje en la cual se construye conocimientos de manera colectiva, los mismos que no se podrían generar de manera individual (Fripp, 2018). En un intento por definir aprendizaje colaborativo, Dillenbourg (1999) (en Rodríguez Illera, 2001) lo compara con un 'cajón de sastre', en el que todo cabe. Lo presenta como un tipo de situación mal definida debido a factores como los siguientes: el incierto número de participantes, los distintos grados de complejidad de las tareas, la duración variable de estas, las formas de comunicación variadas, y la diversidad de posibilidades de estrategias o medios a emplear. De esta manera, por más que se denominen situaciones colaborativas, no resulta fácil trabajar con los resultados de una situación u otra. Sin embargo, Dillenbourg (2003) propone tres ejes que organizan la noción de aprendizaje colaborativo: situación, interacción y resultados de aprendizaje, los cuales complementa con subcampos de análisis e investigación.

Van Aalst (2009) pone de relieve la situación problemática que deben enfrentar los miembros del grupo. En contextos relacionados con la solución de problemas, el aprendizaje colaborativo permite la mediación de las interacciones del grupo o comunidad en el proceso de construcción las interacciones, y de esta manera se asegura la significatividad del conocimiento.

En una revisión de literatura enfocada hacia el aprendizaje de lenguas en entornos virtuales, corroboramos que la interacción social contribuye al aprendizaje y es primordial para un aprendizaje eficaz (Hernández et al., 2014). De hecho, el aprendizaje de lenguas se basa en procesos sociales e instruccionales, y los ambientes en línea pueden ser utilizados de forma social e instruccional (Meskill, 2015). Por otro lado, el trabajo colaborativo debe distinguirse del mero trabajo grupal, ya que implica la construcción de conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1994) e involucra muchas ventajas para el aprendizaje, entre académicas, psicológicas y sociales.

Rodríguez-Illera (2001) alude a un doble efecto: el colaborar para aprender y el aprender a colaborar, resaltando estos efectos en la dinámica del grupo, a través de una mayor integración y, como consecuencia, una mayor motivación. De acuerdo con Garrison (2006) y Dillenburg (2003), el trabajo colaborativo se percibe como característica esencial para el aprendizaje en contextos virtuales.

En cuanto a las posibles desventajas, Onrubia y Engel (2012) advierten que existe el riesgo de asumir que los alumnos saben trabajar en grupo y que colaborarán entre ellos espontáneamente. Dichos investigadores sostienen que la tecnología en sí no es suficiente para dar lugar a dinámicas colaborativas, por lo que cualquier propuesta de aprendizaje colaborativo requiere incluir, además de la tecnología en sí, los aspectos pedagógico y social. Sin duda, el contexto universitario actual demanda un aprendizaje basado en la participación activa del estudiante, tal como lo señala Huber (2008) en Rebollo, M., García, R., Buzón, O., y Barragán, R. (2012).

Este aprendizaje debe ser:

- a. Activo, mediante la planificación y el diseño de actividades y tareas que fomenten aprender por uno mismo
- b. Autorregulado, mediante propuestas educativas que desarrollen la capacidad de reflexión y evaluación en los alumnos de sus propios resultados
- c. Constructivo, favoreciendo la construcción del conocimiento al interpretar y contrastar las propias experiencias, opiniones y percepciones
- d. Social, favoreciendo el intercambio y el aprendizaje mutuo ya que este constituye una estrategia metodológica que promueve el aprendizaje activo

1.2.2.2 La participación en ambientes virtuales. Promover la participación de alumnos que se conectan a la sesión sincrónica al encontrarse ellos trabajando de forma individual, cada uno desde su casa u oficina, constituye un reto para el curso. Por ello, buscando paliar estas situaciones durante las sesiones sincrónicas, hemos encontrado experiencias metodológicas que se dan en un contexto muy similar al de nuestro curso de inglés en línea, por lo que nuestra propuesta tiene su sustento en ellas.

Por ejemplo, el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Essen, en el marco del consorcio ProLingua -que incluye nueve universidades alemanas- ha desarrollado el programa denominado KITT (Kleingruppenlernen in Tutorengestützten Telekonferenzen)³, el cual consta de cursos de entrenamiento docente en cursos virtuales para lograr sensibilizar a los estudiantes y desarrollar en ellos habilidades para participar de forma colaborativa, tele-colaboración, en pequeños grupos. Estos trabajos colaborativos promueven recursos multimedia o recursos tecnológicos para los campos de la Lingüística y la Comunicación. Desde donde se encuentren -fuera del campus universitario-, los estudiantes trabajan colaborativamente y de manera distante en la preparación de pruebas, páginas web, animaciones o presentaciones de PowerPoint. Y, con el apoyo de docentes-tutores, los alumnos realizan teleconferencias sincrónicas en forma grupal. Esta dinámica es la misma que utiliza nuestro curso Inglés 5, por lo que reconocemos la pertinencia de la adaptación de parte de esta experiencia en nuestra innovación.

En el programa KITT, los materiales que los mismos estudiantes han creado en grupo son presentados mediante videoconferencias, lo que constituye una oportunidad para que los alumnos se involucren y se apropien del conocimiento. Bliesener (2006) presenta la didáctica de la implementación de este proyecto utilizando el término *Tele-Cooperation*.

Aparte de las consideraciones de entornos de conexión de los estudiantes, de hardware y software, que fueron considerados en el proyecto KITT, es el componente de soporte didáctico lo que nos compete en este caso. Según el autor, *didactics of teleconferencing* o las didácticas de teleconferencia, están ligadas a los aprendices, y a la mejora de sus habilidades y la adquisición de competencias

³ Aprendizaje de grupos pequeños en teleconferencias guiadas por tutores

prácticas mediante las cuales ellos descubren por sí mismos, y la mejor forma para hacerlo es la mayor exposición y entrenamiento a dichas situaciones. Esto se logra con el enfoque *Learning by doing* o aprender haciendo, que es prácticamente lo que esta innovación propone. El proyecto estudia también las percepciones de señales de comportamiento en comunicaciones alejadas, y distintas formas de retroalimentación.

Vázquez (2014) presenta un análisis de la didáctica y la evaluación en entornos de aprendizaje virtual de segundas lenguas, realizada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Este estudio presenta tareas, y herramientas colaborativas para integrar novedades en cuanto a evaluación y desarrollo de destrezas lingüísticas de los estudiantes mediante tareas colaborativas en la web 2.0.

Las teorías lingüísticas comunicativas y el constructivismo son la base metodológica del aprendizaje de lenguas por tareas. Además, al incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la metodología de enseñanza de segundas lenguas ha cambiado sustancialmente. Así, estas nuevas metodologías se articulan en *Learning Management Systems* (LMS) o plataformas tecnológicas de distribución del aprendizaje.

Así mismo, los cuatro principios: aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo constituyen la base de la didáctica basada en el desarrollo de tareas 2.0. Así, este tipo de aprendizaje cobra más significatividad (Thomas & Reinders, 2010 en Vázquez, 2014). Al momento de diseñar los contenidos de una tarea de aprendizaje en las aplicaciones web, la didáctica se debe orientar a una dimensión grupal y colaborativa que fomente una dimensión interactiva del proceso de aprendizaje. En definitiva, una experiencia de este tipo aplicada en nuestro curso de inglés *online* constituye una oportunidad de innovar para aprender.

En un artículo interesante, Rebollo et al. (2012) describen una experiencia de innovación educativa basada en el uso de TIC y de aprendizaje colaborativo fundado en comunidades virtuales de enseñanza y aprendizaje recíprocos. En dicho método, los estudiantes desempeñan el papel de líder o responsable, por turnos, en la discusión sobre un tema; así, el desarrollo de un tarea de aprendizaje

se sustenta en el apoyo entre iguales. Siendo así, la enseñanza recíproca incorpora, aparte de un andamiaje docente, un medio de aprendizaje colaborativo entre iguales, teniendo por objetivo que los estudiantes logren personalizar e interiorizar el uso de las estrategias para resolver problemas practicadas en un contexto grupal, lo que favorece la autonomía en el aprendizaje basada en la interacción entre pares. Esto es lo que se pretende de los alumnos en el curso de inglés: que sean los mismos compañeros de curso quienes se turnen en grupos o parejas para enseñarles a sus compañeros, de manera que todos tengan la oportunidad de proveer y recibir conocimientos teóricos, para luego puedan potenciar su uso en la práctica oral.

A propósito de comunidades virtuales de aprendizaje, el conectivismo surge en 2004 como una teoría del aprendizaje para la era digital desarrollada por George Siemens.

El conectivismo

La manera en que las personas se desenvuelven en la vida cotidiana, estudian, trabajan, se ve alterada al tener a su disposición nuevas herramientas propias de la era digital y la globalización. La globalización es definida por Finger (2005) en (Merriam, Caffarella y Baumgartner, 2006) como un proceso de cambio, que implica un movimiento de homogenización cultural, integración económica y uniformización tecnológica. Esta tendencia internacional, ocasiona de forma inevitable que las instituciones educativas pasen, con el conocimiento como producto y la formación como servicio, a formar parte del mercado.

Siemens, (2004) (en Gutiérrez, 2012) refiere que, el Cognitivism, Conductismo y Constructivismo -teorías tradicionales del aprendizaje- tienen ciertas limitaciones ya que fueron postuladas antes de las nuevas tecnologías y su impacto en el mundo globalizado de hoy.

Los principios del conectivismo son los siguientes:

1. La diversidad de opiniones es lo que propicia el aprendizaje y el conocimiento

2. El aprendizaje constituye un proceso de conexión de fuentes de información especializada.
3. El aprendizaje puede residir en artefactos no humanos, dispositivos que, en interacción con las personas, estimulan y provocan aprendizajes.
4. La potencialidad para conocer más de lo que ya se sabe, es más importante que los que se sabe o conoce en un momento dado.
5. Para facilitar la continuidad del aprendizaje se necesita de la alimentación y el mantenimiento de las conexiones creadas.
6. Es fundamental a habilidad para identificar conexiones entre conceptos, ideas y áreas de conocimiento.
7. Las decisiones al seleccionar qué aprender constituyen un proceso de aprendizaje en sí mismo y el significado de la nueva información, se percibe a través de los lentes de una realidad cambiante.
8. La actualización del conocimiento es indispensable para toda actividad conectivista de aprendizaje.

Según Ruiz (2012), el conectivismo presenta un nuevo modelo de aprendizaje y reconoce estos cambios en una sociedad donde el aprendizaje dejó de ser una actividad individual e interna. El conectivismo, por ende, proporciona una nueva forma de ver las actividades de aprendizaje y actividades propias de los aprendices en la era digital.

1.2.2.3 Aprendizaje centrado en el alumno. La Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) propone principios psicológicos pertinentes para los procesos de aprendizaje, los cuales proporcionan una base teórica para el desarrollo e implementación de nuevos diseños metodológicos y que obedecen a factores motivacionales y afectivos, cognitivos y metacognitivos; de desarrollo social; y de diferencias individuales. Estos principios hacen énfasis en la naturaleza activa y reflexiva de los aprendices y los procesos de aprendizaje, y concluyen que la práctica educativa mejora en tanto su foco principal sea el estudiante. Así, la APA contribuye al rediseño de la educación, en diálogo con educadores, investigadores e instituciones gubernamentales (American Psychological Association's Board of Educational Affairs ,1997). Por otro lado,

estudios recientes en diseño de sistemas de aprendizaje sugieren a las metodologías constructivistas centradas en el alumno como una alternativa que revitaliza las perspectivas de enseñanza-aprendizaje.

Los avances recientes en tecnologías de la información han facilitado el manejo de recursos electrónicos y hacen factibles las metodologías de aprendizaje centrado en el estudiante. Según Hannafin, 1992, p. 51 en Hannafin y Land, 1997, los ambientes de aprendizaje mediados por la tecnología promueven el involucramiento mediante actividades de aprendizaje enfocadas en los estudiantes. Estos ambientes de aprendizaje centrados en el alumno y mediados por la tecnología propician que los temas asignados se organicen en contextos significativos que, generalmente, se orientan a alcanzar una meta o resolver un problema, lo que provee condiciones que enriquecen el aprendizaje (Hannafin y Land, 1997).

Learner-Created Materials

Según Moiseenko (2015), la creación de materiales de aprendizaje por parte de los mismos alumnos les permite desarrollar el gusto por un componente crucial del aprendizaje colaborativo: el *active engagement* o compromiso activo (que es lo que buscamos en nuestro curso). Y, aun si los resultados no fueran siempre los ideales, y aunque los materiales producidos requieran de algunos ajustes, estos son una señal de que los alumnos están procesando la lengua meta, lo que constituye una oportunidad de aprendizaje.

Moiseenko, docente de la Universidad Sultán Qaboos en Omán, presenta una propuesta para alentar a los alumnos a crear sus propios materiales de aprendizaje. En el proceso, los estudiantes muestran un alto grado de motivación y los materiales que producen constituyen poderosos instrumentos para promover su autonomía como estudiantes. Esta estrategia metodológica constituye un reto al paradigma tradicional de la educación, dado que el concepto de *Learner-Created Materials* se basa en el aprendizaje centrado en el alumno.

Al desarrollar sus propios materiales de aprendizaje, los aprendices no dependen del profesor para tomar cada decisión. En el proceso, a la vez que revisan contenido, se genera el aprendizaje de pares, y se crea material para ser compartido con otros estudiantes. La autora señala que se podría pensar que los alumnos no están listos para lidiar con tal pesada carga, ya que la creación de materiales de aprendizaje implica ser creativo, competente y sensible al contexto educacional propio; sin embargo, hay que considerar el hecho de que los alumnos ya nacen con la facultad del lenguaje, la cual se manifiesta, por ejemplo, en su creatividad y espontaneidad. Entonces, al no ser meras vasijas vacías que han de llenarse con conocimientos, esta metodología contribuye al aprendizaje entre pares.

De acuerdo con Malcolm (2004) en Moiseenko (2015), una experiencia de *self-directed learning program* pedía a estudiantes de la Arabian Gulf University de Baréin que subieran sus materiales -*worksheets* creados por ellos- al SAC (*Self Access Center*). Además, los alumnos tenían también que evaluar las contribuciones de sus compañeros. De acuerdo con los resultados en la evaluación, estas actividades *student-made* resultaron de utilidad según consideraciones de los propios estudiantes. Este proyecto, por tanto, da pie también a una futura intervención en el campo de la evaluación del aprendizaje.

Desarrollo de tareas 2.0

El aprendizaje de lenguas extranjeras con la didáctica de tareas 2.0, que vienen a ser recursos tecnológicos, tiene sus cimientos en las teorías lingüísticas comunicativas, y también en el enfoque educativo constructivista actual. Además, con la incorporación de las TIC, el paradigma metodológico en la enseñanza de segundas lenguas ha cambiado sustancialmente. Estas nuevas metodologías se articulan en plataformas tecnológicas de promoción y distribución del aprendizaje.

Según Nakano (2014), las TIC constituyen instrumentos que sirven de mediadores entre los procesos de enseñanza y las actividades de construcción mental de los alumnos, pues hacen posible acceder a una

variada complejidad de programas y actividades que fomentan la reflexión, el análisis y la representación del tema estudiado en formatos distintos como de imagen, audio, o video. En este sentido, el hecho de que los estudiantes manejen un tema a ser estudiado utilizando instrumentos TIC, como la preparación de videos y presentaciones en diapositivas (PPT), los acerca al tema desde un punto de vista distinto y brinda vías de aprendizaje diversas. Sin duda, aprender con las tecnologías favorece y potencia los aprendizajes esperados (Choque, 2010).

Como vimos anteriormente, Vázquez (2014) presenta cuatro principios en los que se fundamenta la didáctica basada en el desarrollo de tareas 2.0. Esta didáctica orientada hacia una dimensión colaborativa de grupo fomenta la interacción en los procesos de aprendizaje a la vez que favorece un aprendizaje menos formal. Por otro lado, este tipo de aprendizaje se ve potenciado por los EVA, mediante la ubicuidad y movilidad propiciadas por los dispositivos digitales móviles, así como la participación y la colaboración.

1.3 PROBLEMATIZACIÓN

Habiendo reconocido dos problemas: la poca participación e interacción oral en las sesiones sincrónicas y la falta de trabajo asincrónico previo, se pretende promover el aprendizaje mediante la incorporación del trabajo colaborativo en el espacio de estudio asincrónico (de instrucción directa) y que las sesiones sincrónicas sean espacios más participativos en el uso de la lengua meta, el inglés.

Respecto de la originalidad del problema, como hemos visto en la parte 1.2, existen antecedentes en Europa y Asia. El antecedente de participación en ambientes virtuales más cercano al enfoque de esta propuesta se halla en Alemania (Bliesener, 2006), donde un consorcio de nueve universidades trabaja para lograr que los estudiantes desarrollen habilidades para participar de forma colaborativa en pequeños grupos en ambientes de aprendizaje virtual promoviendo el uso y producción de recursos multimedia. En España, hay también otras experiencias de innovación educativa basadas en el aprendizaje y enseñanza recíproca, en el uso

de TIC y el aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales (Vázquez, 2014). De la revisión, estudios efectuados en Latinoamérica y Asia también reflejan interés por las problemáticas de la enseñanza en entornos virtuales (al respecto, puede revisarse el punto 1.2.2.1).

La pertinencia de la propuesta para la propia práctica docente y para potenciar el aprendizaje se apoya en las prácticas de *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*, ya que estas son cada vez más usadas en entornos educativos, incluyendo la enseñanza universitaria (Stahl, Koschmann y Suthers, 2006).

Respecto de la significatividad, esta innovación responde a la necesidad de ampliar el espacio de interacción en sincronía. Del total de horas de dedicación semanal al curso, solamente tres ofrecen un espacio sincrónico para practicar contenidos. Bergmann y Sams (2014) resaltan que es la interacción la principal característica del *flipped learning* que ayuda al crecimiento de los estudiantes. A la vez, esta interacción depende de un trabajo individual previo. Entonces, ¿cómo asegurar que este trabajo previo, indispensable para la interacción, ocurra en realidad? Se pretende que el trabajo previo sea también un espacio de interacción para que los alumnos dispongan de más oportunidades de trabajar y colaborar en comunidad.

Finalmente, en cuanto a la viabilidad, la universidad que acoge este proyecto de innovación permite contar con el uso de las plataformas requeridas para llevar a cabo acciones y utilizar recursos necesarios para su ejecución. No se requiere de mayor inversión, ya que el soporte tecnológico está dado por la institución. Con el permiso de las autoridades pertinentes de la universidad, se pudo trabajar en la implementación del proyecto de innovación en el lapso de un semestre académico.

Dados los antecedentes presentados, se plantea el problema:

¿De qué manera la implementación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* promueve el trabajo colaborativo y la participación de los alumnos en ambientes virtuales de aprendizaje en un curso de universitario de inglés?

CAPÍTULO II. PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El presente capítulo presenta definiciones de innovación en la educación y brinda un recuento de concepciones de innovación en docencia universitaria, las cuales sirven de marco para este proyecto de innovación. A continuación, se presenta y justifica el proyecto de innovación en una descripción narrativa y se establecen sus objetivos.

2.1. INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Sans revenir au thème du «small is beautiful» ou à celui de la modestie, il semble, aujourd’hui que, quelles que soient les évolutions macroscopiques annoncées, quels que soient les bouleversements technologiques, il y a toujours en matière d’éducation à repérer des unités de cohérence minimale, où se joue de l’harmonie, un minimum de crédibilité et où l’on retrouve à la fois les exigences de la communication entre les personnes et les conditions d’apprentissage. (...) Toute innovation qui a trouvé sa cohérence, si minime soit-elle, mérite la considération de l’évaluation. (Delorme, C. en Cros y Adamczewski 1996: p. 98-99)⁴

De la cita anterior se puede inferir que las innovaciones se dan a pequeña o gran escala, sin que este factor sea un condicionante para su asunción como tal y pueden tener lugar a nivel de aula, institución, o sistema educativo.

Retomando lo presentado en la introducción, según Oviedo (2012), una innovación no siempre se trata de creación, sino también de adaptación. En ese sentido, puede ser la aplicación de un cambio establecido en alguna otra parte; es decir, es posible partir de una modificación que se ha efectuado con anterioridad. Una innovación puede, entonces, no ser ‘nueva’. Por lo general no es fácil determinar qué es ‘nuevo’ u ‘original’ en un contexto social complejo como el universitario. Al innovar no se

⁴ Sin volver al tema de “small is beautiful” o al de la modestia, actualmente parece que cualesquiera que sean las evoluciones macroscópicas, o los grandes cambios tecnológicos, en materia de educación, siempre hay que identificar unidades de coherencia mínima donde se conjuguen la armonía y un mínimo de credibilidad y en donde, al mismo tiempo, se pueda encontrar las exigencias de comunicación entre las personas y las condiciones de aprendizaje. (...) Toda innovación, por pequeña que sea, merece ser considerada para la evaluación.

trata de efectuar una transformación extraordinaria realizando descubrimientos a nivel global, sino más bien de implementar métodos de enseñanza y aprendizaje nuevos en contextos y situaciones propios. Estos cambios, a pequeña o gran escala, se planean y diseñan específicamente para mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje (Hannan, English y Silver, 1999).

Jaoui (1990) (en Cros y Adamczewski, 1996) propone la ecuación: Innovación = creatividad + comunicación. Además, establece que una idea novedosa puesta en práctica es una innovación en el momento en que esta es comunicada eficazmente a las personas encargadas de 'comprarla' (como idea) y ponerla en práctica. Por otro lado, se han identificado cuatro aspectos relevantes que pueden condicionar y limitar la innovación educativa: los espacios seriados, la hiperregulación de los contextos educativos, los valores de la evaluación y los tiempos repetidos (Martín, M. y Castro, E. 2014).

Innovar también significa no resistirse al cambio y mantener una actitud de apertura y predisposición por parte de docentes y alumnos. En cuanto a los docentes, lo ideal es que estos reciban capacitación constante, implementen lo aprendido y hagan suyos los cambios, para de esa manera mejorar su docencia. Gran parte de la innovación recae sobre el docente y su práctica en clase; sin embargo, la institución de educación superior, en este caso la Universidad, asume también una gran responsabilidad, pues debe facilitar la labor de sus docentes como agentes de innovación.

Si un docente se conforma con una forma de explicar o evaluar, si hace caso omiso a los desafíos de las nuevas tecnologías, si no problematiza sus procesos de enseñanza, (...) el resultado será el que los estudiantes diagnostican todos los días: el aburrimiento, la ausencia de motivación, el desconsuelo o la falta de interés por aprender. (Vásquez, F. en Oviedo, P. 2012: p. 90)

El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP, 2014) (en UNESCO/Fundación Telefónica, 2017) define siete criterios para identificar una innovación:

- Pertinencia: Contextualización y respuesta necesidades específicas
- Intencionalidad: Voluntad reflexiva de mejora frente a una problemática
- Reflexión: Proceso de observación crítico y ético
- Sostenibilidad: Búsqueda de logro sostenido de aprendizajes

- Creatividad: Generación/adaptación de elementos originales ante desafíos
- Participación: Apropiación y legitimación de un cambio y su implementación
- Impacto: Medida de cambios y efectos relevantes a partir de una interacción

Innovar en la enseñanza significa atravesar un proceso largo y difícil, durante el cual los actores del proceso de aprendizaje deben habituarse al cambio progresivo de los paradigmas clásicos y los roles de docente y alumno a los que habían estado acostumbrados (Parra, 2002 en López Noguero, 2005).

Cuando se busca implementar innovaciones o buenas prácticas educativas (...) es importante reconocer cuando los cambios son simples mejoras que no perduran y desaparecen pronto, o si se trata de transformaciones más profundas. En este último caso, se puede afirmar que está ocurriendo una innovación educativa. (UNESCO/Fundación Telefónica, 2017: p.25)

2.1.1 Innovación en la docencia universitaria

Innovar en la enseñanza universitaria permite que los egresados de las universidades estén preparados para afrontar los desafíos del campo laboral. Sin embargo, no solamente se trata de producir profesionales competitivos, sino también de formar personas íntegras que estén en capacidad de tomar decisiones adecuadas para sacar adelante a los países y regiones, las poblaciones en desarrollo y las economías emergentes. Según Monereo y Pozo (2007), educamos porque queremos que nuestros alumnos sean mejores, más capaces y más competentes y porque sabemos que hay valores, conocimientos y competencias más deseables que otros. Y, por qué no, que sus logros académicos también los ayuden a ser más felices. Si la enseñanza universitaria innova sus procesos y exige mejores resultados, puede convertirse en el motor de cambio en el cual se puedan depositar las esperanzas de construir una sociedad más solidaria, justa, tolerante e inclusiva.

¿Por qué es necesario innovar en la enseñanza universitaria? Innovar en la enseñanza no es solamente necesario, sino vital. Desde tiempos remotos, la Universidad ha significado para las sociedades un símbolo de iluminación, conocimiento y desarrollo; sin embargo, hoy por hoy, en esta sociedad tan

cambiante y en constante evolución, esta típica idea de Universidad se encuentra en un proceso de pérdida de prestigio, hecho que se puede comprobar en el rendimiento de muchos de sus egresados que no se desempeñan según los requerimientos y necesidades del campo laboral de siglo XXI. (López, 2005).

Por otro lado, si la Universidad no es motor de cambio, entonces ¿qué institución lo es? La Universidad debe mantener su estatus y su función de brújula, según Zabalza (2002), guiando el crecimiento y desarrollo de sus alumnos y su entorno local, regional y mundial, con la finalidad de retomar las riendas de la gran responsabilidad que tiene y siempre ha tenido para con la sociedad.

Según López Noguero (2005), si la Universidad no innova y se renueva, puede terminar por perder el escaso prestigio del que aún goza, y la población de estudiantes que egrese de educación secundaria buscará otras opciones de educación superior con una oferta educativa más interesante, actualizada y enfocada a las necesidades del cambiante mundo de hoy.

La Universidad, entonces, tiene la responsabilidad de reinventarse y reposicionarse a la vanguardia del conocimiento y el desarrollo de las sociedades, siendo parte activa del cambio y generando un impacto en la construcción de una sociedad global del nuevo milenio.

2.2 RESUMEN DEL PROYECTO Y DATOS GENERALES

2.2.1 Título del proyecto

Uso de la estrategia *Learner-Created Materials* para promover el trabajo colaborativo y la participación oral en sesiones sincrónicas virtuales de estudiantes de un curso de inglés *online*

2.2.2 Resumen del proyecto

Esta innovación pretende adaptar la estrategia metodológica *Learner-Created Materials* LCM con el fin de promover el trabajo colaborativo y también paliar la falta de base teórica requerida por los estudiantes de inglés de un curso en línea para poder comunicarse en la lengua meta durante las sesiones sincrónicas del curso.

Esta estrategia permite a los docentes adoptar un rol de apoyo, posibilitando que los estudiantes construyan su propio aprendizaje.

Se cree también que el que los alumnos generen contenidos de aprendizaje para ser usados por otros alumnos incentiva a los estudiantes a involucrarse más en las tareas de creación de sus propios materiales, al saber quiénes serán los destinatarios de su producción. En otras palabras, ser conscientes con antelación de que sus compañeros verán y utilizarán lo que ellos produzcan los motiva a poner mayor empeño, según Wheeler, Yeomans y Wheeler (2008).

2.2.3 Problema priorizado

Promover en los alumnos el trabajo asincrónico previo a las sesiones sincrónicas mediante el trabajo colaborativo y paliar la falta de base teórica con la que los alumnos se conectan a las sesiones sincrónicas, las cuales tienen como propósito la práctica de los contenidos previamente estudiados.

2.2.4 Datos generales

Curso asociado al proyecto

Inglés 5 online

Área disciplinar

Enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Población beneficiada

Diez alumnos del curso inglés 5 online

Fecha de inicio y fin

Setiembre 10 - noviembre 5, 2018

2.3 JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

La estrategia metodológica *Learner-Created Materials* en ambientes virtuales colaborativos presenta antecedentes en Europa y Asia con resultados favorables para el aprendizaje. En el contexto peruano, esta innovación se implementará en un curso de aprendizaje de inglés con dos características: totalmente en línea y con

metodología de aula invertida. La puesta en marcha de la innovación tendrá lugar durante las sesiones sincrónicas del curso, momentos en los cuales todos se conectan para practicar los contenidos trabajados de manera autónoma y asincrónica de la plataforma *English Discoveries*. La dinámica de una sesión sincrónica consta de momentos generales de práctica dirigida y momentos en que los alumnos trabajan en parejas o grupos en los *breakout rooms* o salas privadas, siendo estas actividades colaborativas más libres (menos dirigidas).

De acuerdo con Bergmann & Sams (2014), el *flipped learning* o aprendizaje de aula invertida, es un enfoque pedagógico en el cual la instrucción directa se realiza ya no en un espacio grupal, sino en un espacio de aprendizaje individual. Así, el espacio de aprendizaje grupal se transforma en un espacio dinámico e interactivo en el cual el docente sirve de guía a los alumnos para aplicar lo aprendido en la instrucción directa.

Para lograr el éxito de este curso en términos de aprendizaje, se requiere de los componentes **A** y **B**, donde **B** depende de **A**:

A. Base teórica = trabajo asincrónico y autónomo del alumno en *ED*

B. Práctica e interacción = trabajo sincrónico en sesiones de clase

La participación de los alumnos en la sesión persigue los siguientes fines:

- Demostrar que han trabajado previamente el contenido semanal asignado en la plataforma *ED*, al utilizar las estructuras gramaticales y de vocabulario de la lengua meta correspondientes a la unidad que se esté trabajando en la semana
- Interactuar en comunidad para practicar lo estudiado de forma autónoma y asincrónica, y que dicha práctica conjunta con los compañeros propicie el desarrollo del habla y una mayor fluidez comunicativa en la lengua meta.
- Identificar pronunciación adecuada, corregir errores en la misma y recibir retroalimentación del profesor para, en suma, detectar fortalezas y debilidades que se traduzcan en una evaluación donde obtengan calificación de cero a veinte de acuerdo con una rúbrica uniformizada (ver tabla 4 en 1.1.3).

Durante las actividades desarrolladas en la sala principal, los alumnos indican que quieren intervenir mediante la activación del ícono de levantar la mano, tal como se observa en la figura 1, y proceden a activar su micrófono y participar.

Figura 1



Tomada de *Blackboard Collaborate Ultra*

Lo óptimo, que lamentablemente sucede rara vez, es que la participación de los estudiantes sea espontánea y voluntaria por parte de todos o de la mayoría. En ese sentido, si bien no faltan alumnos que demuestran entusiasmo y 'levantan la mano' regularmente, son pocos y generalmente los mismos. Ante la falta de voluntarios, el docente los llama para que participen, pero, a menudo, estos demoran en activar su micrófono y responder, lo que causa que se pierdan minutos valiosos que, acumulados, ocasionan retraso y que no se logren, a cabalidad, los objetivos planteados para la sesión.

Dado que la plataforma *English Discoveries* permite el seguimiento estadístico tanto de la clase como individualizado, al revisar los estatus de avance de unidades y lecciones por alumno se logra evidenciar una correlación entre la participación y el cumplimiento de los contenidos que se deben completar previamente. De hecho, los alumnos que trabajan los contenidos previos aprovechan más las oportunidades de participar en la sesión, interviniendo de forma espontánea y voluntaria cuando han trabajado los contenidos semanales de manera anticipada.

En conclusión, la importancia de este proyecto de innovación radica en que permitirá explorar en qué medida aumenta y/o varía la participación, intervenciones voluntarias y recurrentes, de los alumnos asistentes a la sesión sincrónica. Por un lado, aquellos alumnos que se conecten sin haber trabajado la tarea asincrónica previa no estarán en desventaja respecto de aquellos que sí lo hayan hecho, debido a que estos contenidos serán presentados en la sesión misma. Esto permitirá sesiones sincrónicas más fluidas y con menos espacios largos de silencio. A su vez, los grupos de alumnos que presentan los temas estarán mejor preparados para participar en la sesión, ya que, al haber preparado y presentado el tema, lo conocen con más detalle. De otro lado, se estudiará el impacto del trabajo colaborativo en el aprendizaje de los alumnos, ya que los alumnos tendrán la oportunidad de trabajar en equipo y de forma colaborativa las actividades asincrónicas, las cuales son trabajadas regularmente de manera individual.

2.4 OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Objetivo general

Promover la participación oral y la interacción en las sesiones sincrónicas virtuales en estudiantes de un curso de inglés en línea, con el fin de desarrollar sus habilidades en la lengua meta a partir del diseño y aplicación de una propuesta metodológica activa y colaborativa que les permita constituirse en partícipes de su propio aprendizaje.

Objetivos específicos

- Promover el trabajo asincrónico previo a las sesiones sincrónicas mediante la asignación de tareas grupales o en pares que promuevan habilidades colaborativas y de estudio autónomo en los estudiantes
- Incentivar la participación oral activa e interactiva de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas para desarrollar las competencias lingüísticas de inglés de acuerdo con el nivel requerido en el curso
- Integrar los aprendizajes de dos plataformas virtuales: *English Discoveries* y *Blackboard*, con una tercera plataforma de la Universidad, en este caso, *Workplace*, de modo tal que los estudiantes publiquen, compartan y socialicen los materiales creados por ellos mismos con los demás miembros del curso y la comunidad universitaria.

2.5 DESCRIPCIÓN NARRATIVA DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Esta innovación pretende adaptar la estrategia metodológica colaborativa *LCM* con el fin de dinamizar la participación de los alumnos en las sesiones sincrónicas, procurando disminuir la falta de trabajo asincrónico y a la vez incentivar el mismo. Los beneficios de esta estrategia colaborativa se ponen de manifiesto tanto en el trabajo asincrónico como en la interacción sincrónica de los alumnos, ya que, durante su desarrollo, los alumnos tienen un rol protagónico, puesto que son ellos los que diseñan y presentan sus propios materiales de enseñanza. Rugeles, Mora y Metaute (2015) caracterizan a los aprendices en ambientes mediados por las TIC como sujetos activos, autogestores de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y con un elevado compromiso de responsabilidad. Así, los alumnos de este curso

objeto de estudio se sienten más responsables de sus propios procesos de aprendizaje, y también de aquellos de sus pares.

Además de la participación requerida durante todas y cada una de las sesiones, cada semana un grupo presenta contenidos gramaticales en la sesión sincrónica sobre la base de turnos. Y entonces, en esa línea de trabajo, el docente es básicamente un moderador, guía y evaluador; y a la vez se beneficia de la experiencia, al tener la oportunidad de reflexionar sobre su labor docente y detectar oportunidades de mejora.

La propuesta de innovación consta de dos etapas: La primera corresponde a las tres semanas previas al examen parcial, en la cual se trabaja en grupos de a tres; la segunda etapa de la propuesta de innovación se da durante las tres semanas posteriores al mismo y luego de una semana más de clases. Para mayores detalles, puede revisarse la tabla 10 en el capítulo III.

Esta organización permite, a la par de la ejecución, el recojo de información y la mejora de la propuesta. Los grupos disponen de entre 10 y 15 minutos para presentar los contenidos para trabajar en la sesión haciendo uso de sus propios materiales, para luego dar pase a la práctica, es decir, a la sesión tal y como está programada y preparada de manera general por los equipos docentes.

En la etapa inicial de implementación del proyecto, la cual consiste en preparación de presentaciones de PowerPoint, la conformación de los grupos de a tres se define en función de la preferencia de los alumnos respecto de los temas y contenidos de gramática y vocabulario, por ejemplo, *past perfect* o *reported speech*.

Para la segunda parte de la implementación, la creación de videos colaborativos, el criterio de formación de grupos responde a la afinidad de las carreras de los participantes⁵.

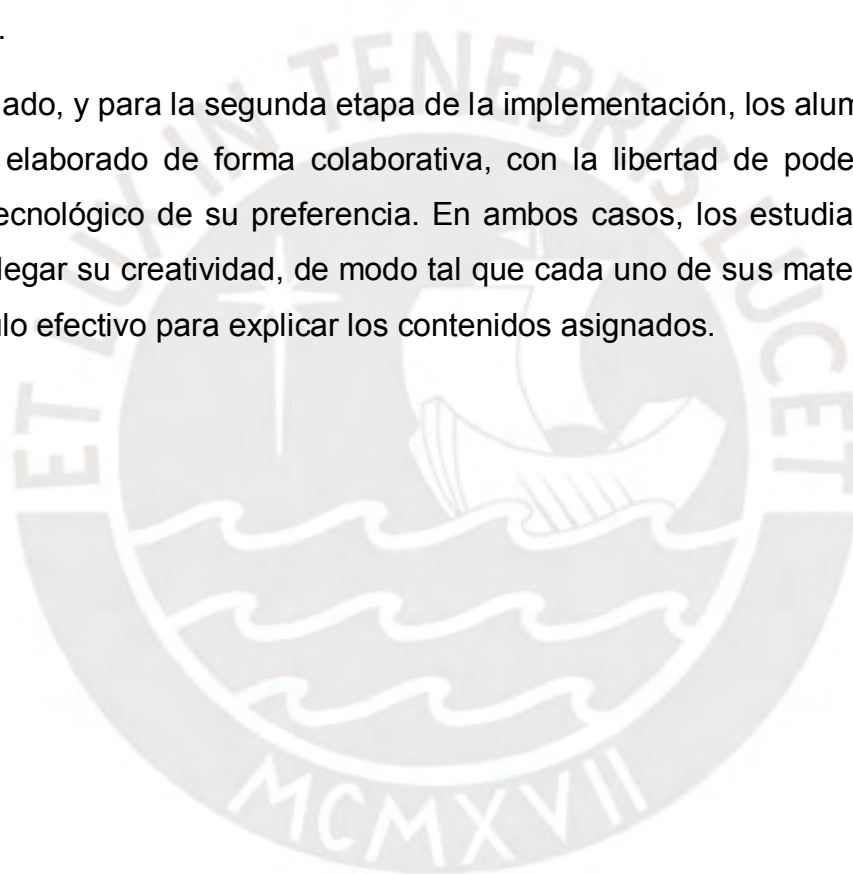
Para la primera etapa, se decidió por el uso del recurso tecnológico PowerPoint, ya que se trata de uno con el cual los alumnos tienen más familiaridad y, por ende, se

⁵ Los cursos del programa de inglés, ofrecidos por la facultad de Traducción e Interpretación de la universidad, son puestos a disposición del alumnado de pregrado en general; por lo que los alumnos inscritos en este curso pertenecen a distintas carreras.

reduce la carga cognitiva, lo que facilita que puedan concentrar sus esfuerzos en la creación de los contenidos que deberán 'enseñar' a sus compañeros.

Para orientar a los estudiantes acerca de cómo elaborar materiales adecuados de PowerPoint, se ha preparado documentos de guía para el trabajo colaborativo e instrucciones sobre preparación de materiales, los cuales se encuentran en los anexos 2 y 3. Los alumnos también reciben material de consulta sobre los temas gramaticales que deberán desarrollar proveniente del libro *Grammar Express* (Fuchs & Bonner, 2004), fuente idónea elegida por la docente, ya que presenta puntos gramaticales de forma clara y precisa, acompañados de imágenes y ejercicios.

Por otro lado, y para la segunda etapa de la implementación, los alumnos realizan un video elaborado de forma colaborativa, con la libertad de poder escoger el recurso tecnológico de su preferencia. En ambos casos, los estudiantes tendrán que desplegar su creatividad, de modo tal que cada uno de sus materiales resulte un vehículo efectivo para explicar los contenidos asignados.



CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe y sustenta en qué consiste el diseño metodológico utilizado en la presente investigación. Para ello, se encuentra dividido en tres secciones. En la primera, se señalan tanto la pregunta de investigación como los fines que se esperan alcanzar en este estudio, y que se manifiestan a través de sus objetivos, tanto generales como específicos. La segunda parte se centra, específicamente, en el método en sí, dado que abarca la descripción y las razones por las cuales su elección resulta la más adecuada en este contexto de innovación educativa. Finalmente, la tercera sección constituye una descripción sobre el proceso seguido para el desarrollo de la investigación, y en ella se incluyen las categorías examinadas, las técnicas e instrumentos empleados, la organización de la información y el desarrollo del proyecto.

3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

3.1.1 Pregunta de investigación

Con la implementación de esta innovación, se espera analizar la implementación misma y sus resultados, para responder la siguiente pregunta: ¿De qué manera la estrategia metodológica colaborativa *Learner-Created Materials* promueve el trabajo colaborativo y la participación oral de los alumnos en ambientes virtuales de aprendizaje en un curso de inglés en una universidad privada de Lima?

3.1.2 Objetivos de investigación

Objetivo general

- Analizar la implementación y los resultados de la introducción de la innovación metodológica *Learner Created Materials* en un curso de inglés online de una universidad privada de Lima

Objetivos específicos

- Explorar el desarrollo de la aplicación de la estrategia metodológica *Learner-Created Materials*, y sus efectos en el trabajo colaborativo y la participación oral

- Reflexionar sobre el propio rol docente, estableciendo elementos de mejora en relación con la planificación, evaluación y desarrollo de interacciones en ambientes sincrónicos y asincrónicos

3.2 MÉTODO SELECCIONADO PARA INVESTIGAR LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA

El método más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación es el método de Investigación Acción (IA). Una característica principal de la investigación acción, tal como lo explican teóricos de la materia, es la reflexión docente. Kemmis (1988) define Investigación acción como una forma de búsqueda autorreflexiva en situaciones sociales con el fin de perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas. Así también, autores como Fariña y Sosa (2011), resaltan el papel de la reflexión como un proceso para entender símbolos y significados de la realidad social, por lo que la enseñanza reflexiva implica tres factores: el conocimiento subjetivo del contexto, el autoconocimiento didáctico y, por último, pero no menos importante, el conocimiento de los alumnos por parte del docente. Schön (1998) en Fariña y Sosa (2011) utiliza el término 'profesional reflexivo' y define la enseñanza reflexiva como el desarrollo de estrategias y técnicas genuinas para lidiar con situaciones en la práctica educativa.

Díaz Bazo (2017) señala que la Investigación Acción se justifica desde la innovación y la mejora de la práctica docente, y es justamente la innovación el tema principal del presente proyecto. Esta iniciativa parte de la reflexión sobre la práctica docente y la investigación fruto de una insatisfacción inicial, la cual en este caso está relacionada con el trabajo asincrónico y la participación sincrónica de los estudiantes. La estrategia metodológica *Learner-Created Materials*, según Moiseenko (2015), se basa en el aprendizaje centrado en el alumno y se inscribe en el trabajo colaborativo.

Elliott (2000) caracteriza la investigación acción en la escuela de la siguiente manera:

- La investigación-acción analiza situaciones sociales problemáticas, o que requieren de un cambio que experimentan por los docentes en su labor

cotidiana. El propósito de la investigación-acción consiste en el diagnóstico de un problema por parte del profesor, al explorar y tratar de comprender una situación dada

- Los estudios de investigación acción se basan en teorías naturalistas presentadas de forma narrativa, en lugar de teorías formales. Los relatos de los diálogos parte importante del cuerpo de la investigación.
- La investigación-acción interpreta las ocurrencias desde los diversos puntos de vista de los distintos actores en una situación problemática de enseñanza-aprendizaje. Los sucesos no son interpretados como eventos naturales sujetos a las leyes científicas, sino como acciones y transacciones humanas, y lo que ocurre se hace inteligible al ser relacionado con la subjetividad de los involucrados.
- La investigación-acción describe y explica los sucesos con un lenguaje cotidiano, y considera los problemas desde la posición de los implicados. Además, todo estudio de investigación-acción implica un proceso de autorreflexión.
- Como en toda investigación, resalta la importancia de un marco ético, conocido y aceptado por todos los participantes.

Con la puesta en marcha de este proyecto, se aspira a cumplir con los objetivos planteados, que son analizar el proceso de implementación de la innovación, reflexionar sobre él, e ir haciendo ajustes a lo largo del proceso en lo que, según la Investigación Acción, se describe como un proceso cíclico de una secuencia de varios momentos que se repite: se reconoce un problema, se formula una hipótesis y un plan de acción, se aplica lo formulado y luego se reflexiona sobre el proceso (Díaz Bazo, 2017).

Se ha considerado abordar este estudio desde el enfoque cualitativo, ya que según los autores Toro y Parra (2010), la investigación es, en sí, un proceso pedagógico que busca comprender y mejorar la enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión docente. Con este análisis se pretende explorar el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y la manera en la que este proceso es afectado por la innovación, además de examinar y reflexionar sobre la propia práctica, estableciendo así oportunidades de mejora.

3.3 PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolla en el contexto de un curso cuyo dictado está a cargo de la misma investigadora. Se trabajó con 9 alumnos (de un total de 10 matriculados) del curso Inglés 5 en línea. El curso fue seleccionado de forma intencional de acuerdo con los siguientes criterios: Los alumnos participantes se encuentran al comienzo del nivel intermedio (B1)⁶ de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁷ Cambridge UCLES (2019), de modo que puedan producir materiales, textos escritos y hacer presentaciones orales en inglés.

3.3.1 Categorías de investigación

En toda investigación cualitativa el proceso de categorización es fundamental tanto para la interpretación como para el análisis de los resultados. Galeano (2004) define la categoría como campo de agrupación temática, ordenador epistemológico, supuesto implícito en un problema y recurso analítico como unidad significativa que da sentido a los datos; lo que permite reducir, comparar y relacionar con el fin de clasificar, interpretar, contrastar, analizar y teorizar.

De acuerdo con Torres (2002), categorizar es un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada que consiste en identificar regularidades, eventos recurrentes y patrones de ideas en los datos provenientes de un estudio. Según Straus y Corbin (2002), la categorización es la asignación conceptos a un nivel abstracto para reunir grupos de conceptos o subcategorías. Las categorías emergentes se derivan de los datos que representan fenómenos, siendo estos fenómenos ideas analíticas pertinentes que van emergiendo de los datos recabados. Este trabajo de investigación consideró cuatro categorías predeterminadas y sus respectivas subcategorías; y cuatro categorías emergentes:

Tabla 7. Categorías y subcategorías iniciales de investigación

⁶ Nivel B1: Capacidad para expresarse limitadamente en contextos predecibles y para tratar de manera general información no rutinaria

⁷ El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es el estándar internacional para la definición de la competencia lingüística. Es utilizado para definir habilidades lingüísticas en una escala de niveles desde A1, nivel básico, hasta C2, que indica dominio excepcional de la lengua extranjera.

Objetivo general: Analizar la implementación y los resultados de la introducción de la innovación metodológica Learner Created Materials en un curso de inglés online de una universidad privada de Lima		
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
I. Explorar el desarrollo de la aplicación de la estrategia metodológica Learner-Created Materials, y sus efectos en el trabajo colaborativo y la participación oral	<i>Learner Created Materials (LCM)</i>	Satisfacción personal
		Satisfacción de compañeros
	Trabajo colaborativo asincrónico (<i>TCA</i>)	Dinámica de participación y nivel de colaboración
		Materiales elaborados
Participación Oral Sincrónica (<i>POS</i>)	Presentación grupal de materiales elaborados	
II. Reflexionar sobre el propio rol docente reconociendo fortalezas y debilidades, tensiones y estableciendo elementos de mejora	Rol docente (<i>RD</i>)	Fortalezas y debilidades
		Tensiones presentadas
		Mejora de la práctica

Elaboración propia

Tabla 8. Categorías emergentes

Categorías emergentes
Coordinación por <i>Whatsapp</i>
Un reto: hacer el video
Compromiso y búsqueda de información
El explicar ayuda a aprender

Elaboración propia

3.3.2 Técnicas e instrumentos de investigación

Según Rodríguez Peñuelas (2010), una técnica es un medio, estrategia o procedimiento sistemático del que se vale un investigador al recolectar información para dar respuesta a ciertas interrogantes planteadas. Entre las técnicas de investigación más destacadas se encuentran la observación, la entrevista, y la encuesta. Por lo general las técnicas están relacionadas con el método de la investigación y utilizan instrumentos para la recolección de información los cuales deben ser fiables y válidos.

Las técnicas de recojo de información consideradas pertinentes en esta investigación y sus respectivos instrumentos son los siguientes:

Tabla 9. Técnicas e instrumentos de investigación

Técnica	Instrumentos
Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Diario docente
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Guion de entrevista semiestructurada
Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario
Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de observación: elaboración y presentación de materiales • Matriz de análisis documental

Elaboración propia

El diario docente, también conocido como diario de clase, es un instrumento de la técnica de observación y se considera clave en estudios de Investigación Acción. Este es definido por Fariña y Sosa (2011) como un registro anecdótico de ocurrencias y observaciones relevantes para los objetivos de la investigación. El diario fue utilizado por la docente investigadora a lo largo de toda la implementación de la innovación, el cual, aparte de registrar lo acontecido en cada sesión de innovación, permitió a la docente un espacio de descripción, seguido de análisis y reflexión.

Respecto de la entrevista, de acuerdo con Ary, Cheser, Razavieh y Sorensen (2006), la entrevista es una técnica que permite recoger las perspectivas y percepciones de los participantes en ciertos eventos, pudiendo también recabar información no prevista. Un mínimo de dos de los tres alumnos participantes en cada grupo fue entrevistado luego de su presentación grupal durante la misma semana. Las entrevistas tuvieron lugar en la plataforma *Blackboard* del curso, vía la aplicación *collaborate*, la misma que apoya las videoconferencias de clase o sesiones sincrónicas. Estas se llevaron a cabo al finalizar cada una de las tres sesiones sincrónicas semanales. El guion de la entrevista semiestructurada se enfocó en las percepciones de los alumnos respecto de la experiencia de crear materiales de enseñanza y presentarlos ellos mismos a sus compañeros y también en los efectos de dicha experiencia sobre el aprendizaje.

A diferencia de la entrevista estructurada, la cual se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio; con preguntas fijas de antemano; en un determinado orden; y con un conjunto de categorías u opciones a elegir; la entrevista semiestructurada es más flexible debido a que parte de preguntas que, si bien son planeadas, se

pueden ajustar a los sujetos entrevistados. La ventaja de este tipo de entrevista radica en esta posibilidad de adaptación, poder aclarar términos y realizar repreguntas (Martínez, 1988). Las entrevistas duraron alrededor de quince minutos, tal y como puede observarse en el guion de entrevista semiestructurada que se consigna en el anexo 4.

La encuesta consistió en un cuestionario sencillo de cuatro preguntas publicado en la plataforma *Workplace* del curso. Este cuestionario de opción múltiple indagó sobre los resultados de aprendizaje, tanto propios como de los compañeros. Además, exploró las preferencias de los alumnos en cuanto a los dos tipos de material que prepararon para esta experiencia. El cuestionario se aplicó al finalizar la implementación del proyecto. Véase el anexo 5.

3.3.3 Organización de la información

La información recogida mediante los distintos instrumentos utilizados pasó por un proceso de codificación temática y categorización.

De acuerdo con lo presentado anteriormente en la tabla 9, en cuanto a la técnica de análisis documental, se utilizaron dos instrumentos; por un lado, la ficha de observación para la elaboración y presentación de materiales, una para cada tipo según sea Ppt o video, la cual fue utilizada posteriormente para propósitos de evaluación. Véase anexo 6. Y se utilizó, también, una matriz o ficha de análisis documental, mediante la cual, se lograron identificar descripciones que hacían referencia a un mismo tema, para su posterior etiquetado. Véase anexo 7. Posteriormente, se procedió a la codificación. A este respecto, de acuerdo con Gibbs (2012), la codificación brinda un foco para pensar sobre el texto de manera teórica, descriptiva y analítica.

A continuación, se muestra cómo fue codificada la información. Además, y para efectos de una mejor comprensión, se detalla el primer ejemplo codificado:

- Para el diario docente: Letra D, seguida de la letra U con el número de unidad del curso, y la fecha en formato de día y mes. Ejemplo: DU412.09 (donde el número de unidad es 4, el del día es 12 y el del mes es 09)
- Para las entrevistas: Letra E, seguida de las letras P o V (según el tipo de trabajo realizado por los alumnos, P designa el PowerPoint y V el video), el

número de la actividad 1, 2 o 3, y la codificación de cada alumno que va de A1 a A9. Ejemplo: EP1A1

- Para el cuestionario: Letras CP acompañadas del número de pregunta. Ejemplo: CP1

3.3.4 Desarrollo del proyecto

Con una duración total del curso de 16 semanas, que es la misma duración del semestre académico 2018 II, el presente proyecto de innovación se implementó durante 6 semanas en el ciclo. Durante el periodo anterior al inicio del semestre académico (julio-agosto), se realizó la preparación de los documentos, es decir, de la guía y las rúbricas para la elaboración de los materiales preparados por los alumnos. A mediados de agosto, cuando se inició el semestre y luego de la primera semana introductoria, hubo tres semanas de clase durante las cuales docente y alumnos se conocieron, y se generó un ambiente de empatía.

Posteriormente, en la semana tres, se presentó el proyecto a los estudiantes y se les informó acerca de la aplicación de esta innovación en el curso. Mediante un protocolo de consentimiento informado (anexo 8) se hizo de su conocimiento que se cuidaría de su bienestar y que contarían con la confidencialidad necesaria en la difusión de resultados de la investigación. Tal procedimiento cumple con las normas del Vicerrectorado de Investigación PUCP (s.a.).

En la semana cuatro, se formaron los grupos de trabajo y se asignaron los temas. El proyecto se inició en la semana 5 y se realizó en dos etapas. La primera etapa de implementación transcurrió en las semanas 5, 6 y 7, las tres semanas previas al examen parcial (que se aplicó en la semana 8), y la segunda etapa, durante las semanas 10, 11 y 12, posteriores al examen parcial. Durante la semana 9, luego de la primera parte de la implementación, se realizó una pausa en la innovación. En dicha semana se reorganizaron los grupos y se presentó a los alumnos la segunda parte de la innovación. A continuación, se observa el calendario empleado:

Tabla 10. Calendario de implementación de la innovación

Semana	Unidad	Etapa de implementación		
1 (13 -18 Aug)	Inducción		} Parte I	
2 (20 -25 Aug)	Unit 1			
3 (27 Aug - 1 Sep)	Unit 2			
4 (3 - 8 Sep)	Unit 3			
5 (10 - 15 Sep)	Unit 4	G1 Ppt		
6 (17 - 22 Sep)	Unit 5	G2 Ppt		
7 (24 - 29 Sep)	Unit 6	G3 Ppt		
8 (1 - 6 October)	Mid-term exam week			
9 (8 - 13 Oct)	Unit 7		} Parte II	
10 (15 - 20 Oct)	Unit 8			G4 video
11 (22 - 27 Oct)	Unit 9			G5 ivdeo
12 (29 Oct - 3 Nov)	Unit 10			G6 video
13 (5 - 10 Nov)	Unit 11			
14 (12 - 17 Nov)	Unit 12			
15 (19 - 24 Nov)	Unit 13			
16 (26 Nov - 1 Dec)	Final exam week			

Elaboración propia

A mitad de semestre, al terminar las primeras tres semanas de la implementación, tuvo lugar el primer corte. Durante esas tres primeras semanas de implementación, se fue evaluando y reevaluando la puesta en marcha y se tomaron acciones basadas en el proceso de reflexión, tal como plantean Fariña y Sosa (2011). Este ciclo de reevaluación se repitió para la segunda mitad del semestre, periodo en el cual tuvo lugar la segunda etapa de la innovación.

Figura 2. Proceso en Investigación Acción



Figura 2. Adaptación de “Reflexión y mejora en la práctica docente: narración de una experiencia en el área de tecnología”, Fariña y Sosa, 2011, p. 89.

3.3.5 Detalles del proceso de investigación-acción en el desarrollo de la implementación del proyecto.

Como vemos en la figura 2, y de acuerdo con estudiosos de la materia, la investigación-acción es un proceso cíclico. Respecto de la duración de los ciclos, Kemmis y McTaggart (2018) dicen que no hay una duración estándar estimada, por lo que estos pueden ir desde periodos cortos de una semana hasta periodos que alcancen el año de duración dependiendo de la naturaleza temática de la preocupación que se aborde.

De acuerdo con el calendario presentado en la tabla 9, la innovación se desarrolló en dos periodos de tres semanas cada uno. Esta división en dos partes se debió a la naturaleza de la tarea colaborativa que los alumnos debían desarrollar. Dentro de estas dos partes, sin embargo, se puede dilucidar resultados a tomar en cuenta y consecuentes modificaciones a desarrollar. La planificación y desarrollo de las sesiones se puede consultar en el anexo 9.

3.3.5.1 Primera parte del proyecto de innovación. Los equipos de trabajo se decidieron permitiendo que los alumnos eligieran el tema que quisieran trabajar. En la primera semana, a priori, se esperaba que los alumnos receptores de la presentación respondieran positivamente al pedido de participación por parte de sus compañeros, el grupo de tres alumnos a cargo del tema. Sin embargo, a pesar de que el grupo expositor los invitó a participar y responder a los ejercicios y preguntas planteadas en el PowerPoint, la participación voluntaria esperada no se dio.

Estoy preocupada porque estoy notando que los resultados en la participación no están siendo los que yo esperaba. La verdad no sé a ciencia cierta si es el material que los chicos preparan o la forma -quizá muy rápida- en que los compañeros presentan, pero cuando el grupo [que había presentado] pedía voluntarios, nadie participaba... (DU628.09)

Luego de un proceso de reflexión por parte de la docente investigadora, se pudo concluir que la causa de esta situación no deseada es su naturaleza novedosa, ya que, por un lado, los alumnos de la audiencia están habituados a que sea el docente

y no un compañero quien los invite a participar; y, por otro lado, los alumnos del equipo que presenta carecen de la experiencia y las herramientas de persuasión necesarias para conseguir la participación de los compañeros. Esto llevó a que, para la siguiente semana, el requerimiento de participación sea asistido y reforzado, por la intervención docente.

Inicialmente se esperaba que el hecho de tener una explicación al inicio, por parte de los compañeros, sería un activador de la participación más fluida y voluntaria, sin embargo, los chicos de la audiencia no participan [luego de haber visto y escuchado la presentación de sus compañeros] más que cuando no se revisaba la teoría al inicio. Creo que debo intervenir e incentivar de alguna manera esta participación, para que los chicos que presentan no se sientan ignorados. (DU701.10)

Hacia el final de la segunda semana, se reparó en el hecho de que la participación de los alumnos en la plataforma *Workplace* no se estaba desarrollando de acuerdo con las indicaciones de la docente. Inicialmente se había solicitado a los alumnos que coloquen tres comentarios en los materiales de sus compañeros (materiales subidos a la red social *Workplace* luego de su presentación en la sesión sincrónica). Estos tres comentarios respecto de las presentaciones de los compañeros debían expresar: algo que les haya gustado, una sugerencia o algo que cambiarían, y si les fue o no de ayuda para aprender el tema. Sin embargo, a pesar de la recomendación por parte de la docente de «no olvidar los comentarios en las presentaciones de sus compañeros», los alumnos encontraron una dinámica de participación distinta en la red social *Workplace*.

Estoy revisando el WP [Workplace] y estoy notando que los muchachos no están colocando los comentarios que yo les había pedido en las presentaciones que suben [a la plataforma] sus compañeros. Los chicos no están siguiendo las indicaciones. Han encontrado otra dinámica de participación. (DU708.10)

Dada esa situación, y luego de la reflexión pertinente, se llegó a la conclusión de que no era adecuado establecer regulaciones para el uso y la interacción en *Workplace*; ya que, siendo esta una red social, debería brindar a sus usuarios cierta libertad y comodidad para un uso espontáneo y por qué no con un matiz lúdico. De ahí en adelante no se insistió en el tipo o cantidad de comentarios, sin que por ello se registre una disminución en los mismos.

No siento que sean pertinentes las regulaciones estrictas para el uso del Workplace, al fin y al cabo, es una red social, y lo importante es que se sientan cómodos y participen. He decidido postear yo cierto contenido temático ligerito y corto a modo de invitación a que participen libremente y a su modo y para que tengan más oportunidades de participación, también. (DU810.10)

Para la tercera semana de implementación del proyecto, a medida que iba avanzando su puesta en marcha, el envío de las actas de las reuniones en línea de por parte de los equipos, iba dejando, progresivamente, de cumplir con los parámetros establecidos. En las actas se debía consignar -aparte de información esencial como inicio y fin de la reunión de coordinación y los roles de cada uno de los integrantes- información acerca de los intercambios y acuerdos a los que se llegaba, como resultado del trabajo colaborativo de equipo. Sin embargo, los equipos empezaron a mandar las actas cada vez más escuetas o con menos detalle, al tiempo que, a la vez, surgió la figura del *WhatsApp*, asumiendo, en adelante, un rol preponderante en la dinámica de comunicación de los grupos. Esta incidencia no había sido considerada en la planificación del proyecto, sino que surgió en la marcha, por lo que pasó a ser considerada como categoría de investigación emergente.

La investigación acción es un *proceso sistemático de aprendizaje* en el que las personas actúan conscientemente sin dejar, por ello, de abrirse la posibilidad a sorpresas [el subrayado es mío] y conservando la posibilidad de responder a las oportunidades. (Kemmis, S. & McTiggart, R. 1988, p. 31)

3.3.5.2 Segunda parte del proyecto de innovación. Luego de una semana de receso sin clases, por semana de exámenes, la semana 9, de regreso a clases, se utilizó como un espacio libre, sin trabajos de grupo, a manera de reflexión conjunta con los alumnos y para recoger algunas de sus percepciones respecto de la experiencia. También fue necesaria para la reorganización de los equipos de trabajo para la segunda parte de la implementación.

La idea, a priori, era organizar los equipos de manera distinta; esta vez de acuerdo con la afinidad de las carreras de los alumnos. Sin embargo, surgió un matiz inesperado, ya que, los alumnos manifestaron su deseo de continuar trabajando con sus mismos equipos. Esto sería un indicador de que la experiencia nueva de trabajo colaborativo tuvo buena acogida y que los alumnos se sintieron cómodos trabajando juntos.

Para esta segunda parte me di cuenta de que, al asignar la nueva conformación grupal, los equipos no querían separarse. Me costó que los grupos se reorganicen y tuve que convencerlos explicándoles los beneficios de rotar a los miembros de los grupos. (DU814.10)

En la segunda etapa de implementación los alumnos debían crear otro tipo de material: videos colaborativos. Para ello debían elegir un recurso web de creación de videos colaborativos. Los tres equipos optaron por utilizar Camtasia. Los equipos debían seguir los pasos a continuación: Realizar la grabación de su video. Subirlo a YouTube y hacerlo público, conseguir el link y enviar su trabajo a la docente. Posteriormente, luego de su presentación en clase, se procedía a subir el material a *Workplace*, la red social de la universidad.

Si bien los videos no ofrecen la opción de interacción entre presentador y audiencia, los equipos tenían que incluir una minisección de ejercicios propuestos en sus videos, que luego serían subidos a la plataforma *Workplace (WP)*. Los compañeros debían participar respondiendo a los ejercicios que cada video proponga. Cabe recordar que los posts de los equipos en *WP* recibían recompensas, al igual que los alumnos que participaban.

Me pareció muy buena la iniciativa de los grupos de publicitar sus videos en Workplace. Los miembros de los equipos invitaban a sus compañeros a realizar los ejercicios en WP. (DU926.10)

Esta segunda parte no requirió de mayores cambios que realizar respecto de lo planificado, sin embargo, se pudo observar otros aspectos del trabajo de los equipos, como el compromiso al enviar sus videos con anticipación y reeditarlos, según sea necesario, de acuerdo con las indicaciones de la docente.

Algo notable fue también la presencia de creatividad e iniciativa en los equipos.

Algo que me sorprendió gratamente de este video es que los chicos le pusieron música de fondo, lo que le dio un toque interesante y novedoso a su trabajo. Los muchachos han utilizado su creatividad personalizando su presentación y haciéndola suya. (DU1002.11)



CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El desarrollo de este capítulo muestra hallazgos y recurrencias según las categorías analizadas, así como la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, teniendo en cuenta el marco teórico y sin perder de vista los objetivos planteados. Luego, presenta un análisis en términos de resultados de aprendizaje.

4.1 RESPECTO DEL OBJETIVO I

Explorar el desarrollo de la aplicación de la estrategia metodológica *LCM* y sus efectos en el trabajo colaborativo asincrónico y la participación oral sincrónica

4.1.1 Estrategia metodológica *Learner Created Materials (LCM)*

Los estudiantes manifiestan una valoración positiva respecto de la experiencia. De manera espontánea, refieren que, en lugar de las tareas académicas estándar regulares del curso realizadas en la plataforma de estudio *English Discoveries*, prefieren trabajar este tipo de actividades colaborativas. En cuanto a las tareas habituales, expresan que, a veces las efectúan mecánicamente, o para no perder la nota, mientras que, cuando realizan tareas colaborativas en las cuales tienen que crear materiales de enseñanza y compartirlos con sus compañeros, se involucran en el tema, investigan, y se comprometen con el grupo y la tarea.

Bueno, yo prefiero esta propuesta, porque siento que requiere de trabajo y ... en cambio, con las demás tareas normales, a veces lo dejo para el último y lo hago apurado, sin prestar mucha atención. (EP1A4).

A mí me gustó más hacer esta actividad en vez de lo que siempre hacemos, no sé... como que acá sí me concentre, porque, o sea, las demás tareas, las hago, pero mecánicamente, o sea, sin poner mucha atención, en verdad, así como para terminar rápido y ya, y a veces cuando estoy cerca de la fecha, lo hago por hacer y rapidito, solo para no tener cero. (EP3A6).

En el cuestionario, a la pregunta: *Do you feel the materials you created collaboratively and presented in the sessions helped you?* La respuesta a. Yes, definitely. (CP3) fue la ocurrencia que se obtuvo con mayor frecuencia.

4.1.2 Trabajo colaborativo asincrónico (TCA)

El trabajo colaborativo realizado como parte de las actividades de innovación muestra indicios relacionados con la buena comunicación grupal. De hecho, los resultados apuntan a que se generaron lazos de compañerismo, una característica poco usual en cursos en línea en los que los integrantes del curso no llegan a conocerse en persona. Sin embargo, Rodríguez-Illera (2001) sostiene que el colaborar para aprender y el aprender a colaborar entraña efectos en la dinámica del grupo, como mayor integración entre los miembros participantes y mayor motivación.

Me he dado cuenta de que la riqueza de este proyecto radica en el trabajo asincrónico. Los alumnos se han logrado identificar con sus compañeros y el curso, se han comprometido con las actividades grupales y han logrado trabajar de forma colaborativa. Además, han expresado satisfacción en el aspecto personal y el intelectual, ya que manifiestan que el trabajar en equipo creando materiales les ha permitido estar más en contacto con el curso y aprender. (DU1216.11)

Como grupo, sí creo que funcionó bastante bien; de hecho, creo que estamos más conectados ahora como salón, o al menos nosotros tres ahora, y creo que es un buen resultado. (EP3A6).

A mí me gustó porque conocí a alumno x [indica nombre de un alumno] y a la alumna x [indica nombre de una alumna] que son muy buena gente. (EV1A1).

En el cuestionario, la respuesta: c. *We worked well in group* fue una de las respuestas con mayor incidencia a la pregunta de opción múltiple: *About the collaborative work: You can select more than one answer.* (CP2).

Fue difícil lograr que se separaran los grupos. Ellos [los alumnos] querían seguir juntos. Parece que han hecho lazos y se sienten muy cómodos trabajando juntos, lo que puede indicar que el trabajo colaborativo funcionó bien. (DU814.10).

Por otro lado, se puede deducir que esta afinidad generada tanto entre grupos, como en la clase, mencionada anteriormente, propició el que los alumnos estuvieran más involucrados y comprometidos en las actividades. Por lo que los alumnos manifiestan, se entiende que los miembros de los grupos se involucraban y ponían empeño en la creación de sus materiales. Esto concatena con la categoría

compromiso, la cual permite reconocer lo que Wheeler, Yeomans y Wheeler, (2008) manifiestan respecto del procurar hacer un buen trabajo de autoría al saber que los materiales producidos serán utilizados por los compañeros.

Yo creo que como nos tocaba exponer un tema, como que, le pusimos más ganas en entender cada cosa para poder explicarlo de tal forma que se entienda mejor. (EP3A5).

Acordamos, eh... en días exactos y, y todos estábamos flexibles a los horarios que todos tenían, entonces eso nos ayudó a poder coordinar y a poder reunir todo lo que, las ideas que queríamos exponer, y... después ya el domingo concretarlas (EP2A8).

En el cuestionario, para la pregunta 2 acerca del trabajo colaborativo, la opción a. *The team work was collaborative (we had different roles)* también fue de las más votadas. (CP2).

En las actas de la(s) reunión(es) que los equipos sostenían en el aula virtual vía *Blackboard collaborate*, se puede ver la participación de los miembros de cada grupo, pues en el acta se evidencia a aquellos que están conectados. También se consigna la hora de inicio y fin de las reuniones.

Figura 3. Acta de reunión grupal

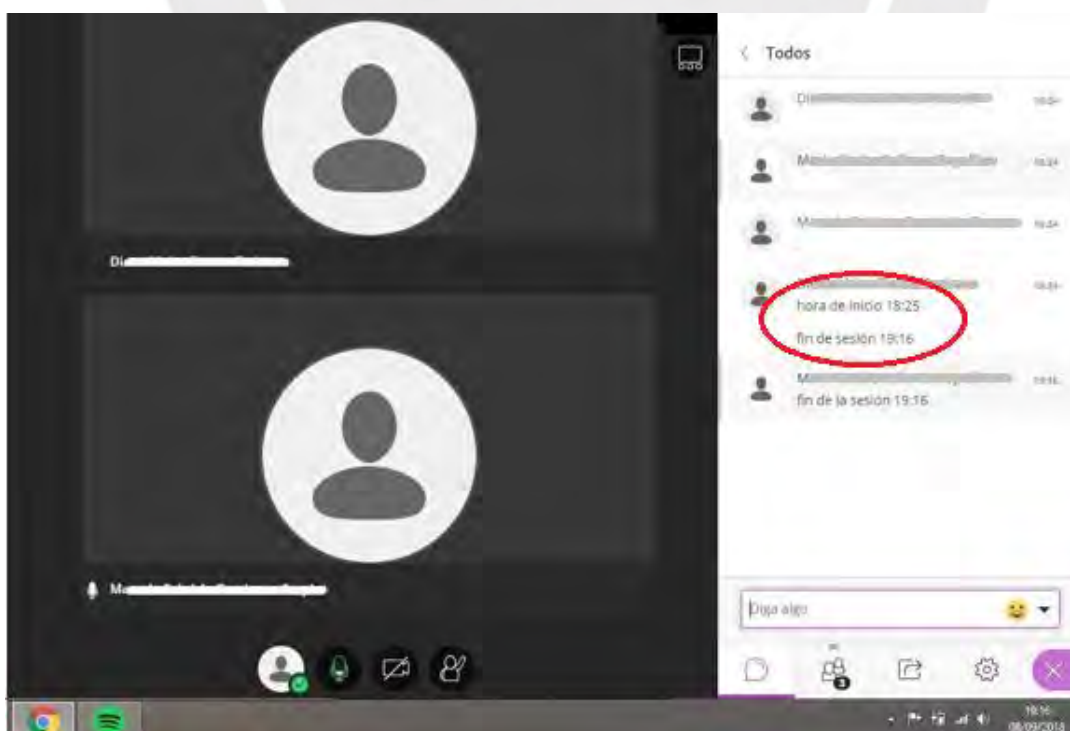


Figura original elaborada por los alumnos

De acuerdo con Fripp (2018), las interacciones verbales son la base del aprendizaje colaborativo, ya que permiten a los estudiantes compartir su comprensión de los conocimientos, para luego planificar, elaborar, explicar, evaluar y reorganizar lo que aprenden entre sí. La comprensión conceptual significativa se ve favorecida por las interacciones verbales y la complejidad de las explicaciones de grupo. Según Lai (2011), la interacción colaborativa se caracteriza por tener objetivos compartidos, simetría en su estructura y altos grados de negociación, interactividad e interdependencia. La figura 4, a continuación, muestra la interacción y el trabajo colaborativo de los integrantes de los grupos.

Figura 4. Acta de reunión grupal

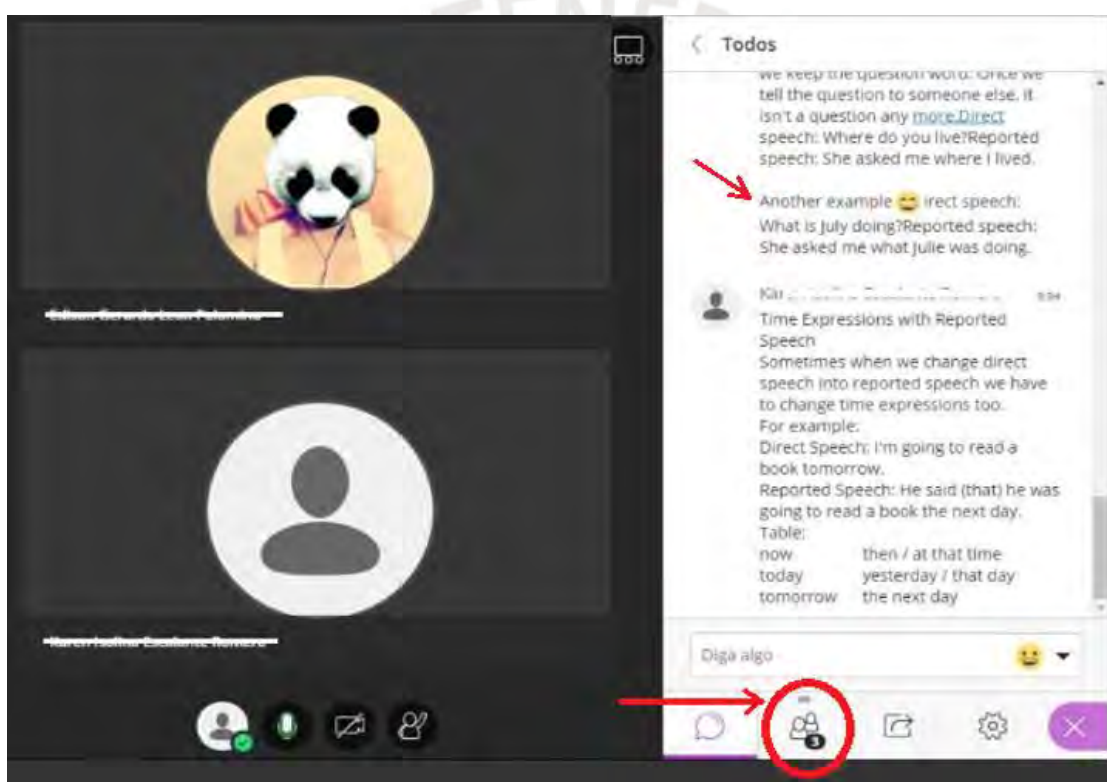


Figura original elaborada por los alumnos

Se sugirió a los equipos la distribución de roles: un líder, encargado de la organización del equipo y del acta de cada reunión (que podía ser una o más); un encargado de enviar el material creado a la docente vía correo institucional dentro del plazo establecido; y el encargado de subir la presentación a la red social de la universidad, la plataforma *Workplace®*, *powered by Facebook*. A este respecto, el hecho de la incorporación al curso (que originalmente utiliza solo dos plataformas) de la plataforma de socialización *Workplace*, uno de los canales oficiales de

comunicación a disposición de toda la comunidad universitaria, muestra indicios de haber dinamizado las interacciones entre los participantes, lo que posibilitó un espacio menos formal para compartir y dotó, a la vez, de un matiz lúdico al curso.

Según Nakano (2014), el fortalecimiento de lazos académicos a nivel institucional se ve favorecido por las nuevas tecnologías al facilitar el intercambio de información y la comunicación. Así, las TIC hacen posible el desarrollo de nuevas y mejores prácticas. En este sentido, la incorporación de la plataforma institucional al curso en esta experiencia concreta de innovación evidenciaría haber contribuido significativamente a fortalecer los aspectos mencionados por Nakano.

Figura 5. Ejercicios propuestos en materiales creados por compañeros

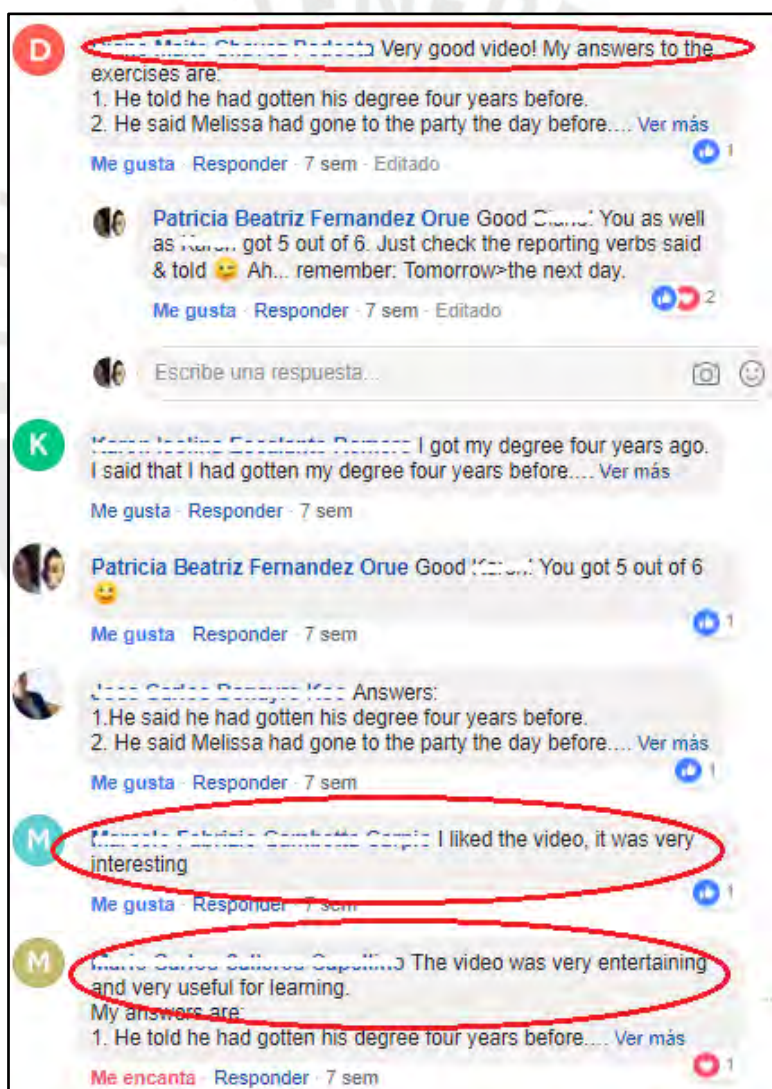


Figura textual tomada de *Workplace*

En la figura 5 aparece un ejemplo de la actividad de los miembros del curso en *Workplace*. Como se observa, el empleo de esta plataforma se manifiesta como un

indicador de que los estudiantes hicieron de dicha red social parte del curso, es decir, que la integraron a su proceso de aprendizaje al comentar, dar *likes* y responder a los ejercicios en los materiales de sus compañeros. A la vez, opinaban sobre el trabajo de sus pares y ganaban puntaje extra para su promedio de participación. Al analizar las participaciones se registró un promedio de 4 *likes* y 6 comentarios por publicación. La participación de los estudiantes también incluía responder a preguntas de repaso simples propuestas por la docente a modo de juego. Finalmente, cabe señalar que toda participación contó siempre con la retroalimentación docente adecuada.

Figura 6. Pregunta de repaso propuesta por docente a modo de juego



Figura textual tomada de *Workplace*

La figura 6 muestra un ejemplo de interacción propiciada por la docente. Esta consiste en un *post* a propósito del tema gramatical de la semana, en este caso el *reported speech*. Aquí, los alumnos debían dar cuenta del mensaje original (en

palabras textuales) emitido por uno de los personajes, partiendo del reporte del mensaje provisto por el receptor.

Finalmente, la unión de las dos plataformas de los cursos tradicionales: *English Discoveries*, contenido de inglés, y *Blackboard*, el aula virtual con una tercera plataforma *Workplace*, la red social institucional, permitió ampliar las posibilidades de participación asincrónica de los alumnos del curso, pero en comunidad. En la siguiente figura se muestra la comunicación vía el aula virtual de los ganadores de las categorías de participación de *Workplace*.

Figura 8. Ejemplo de unión de plataformas

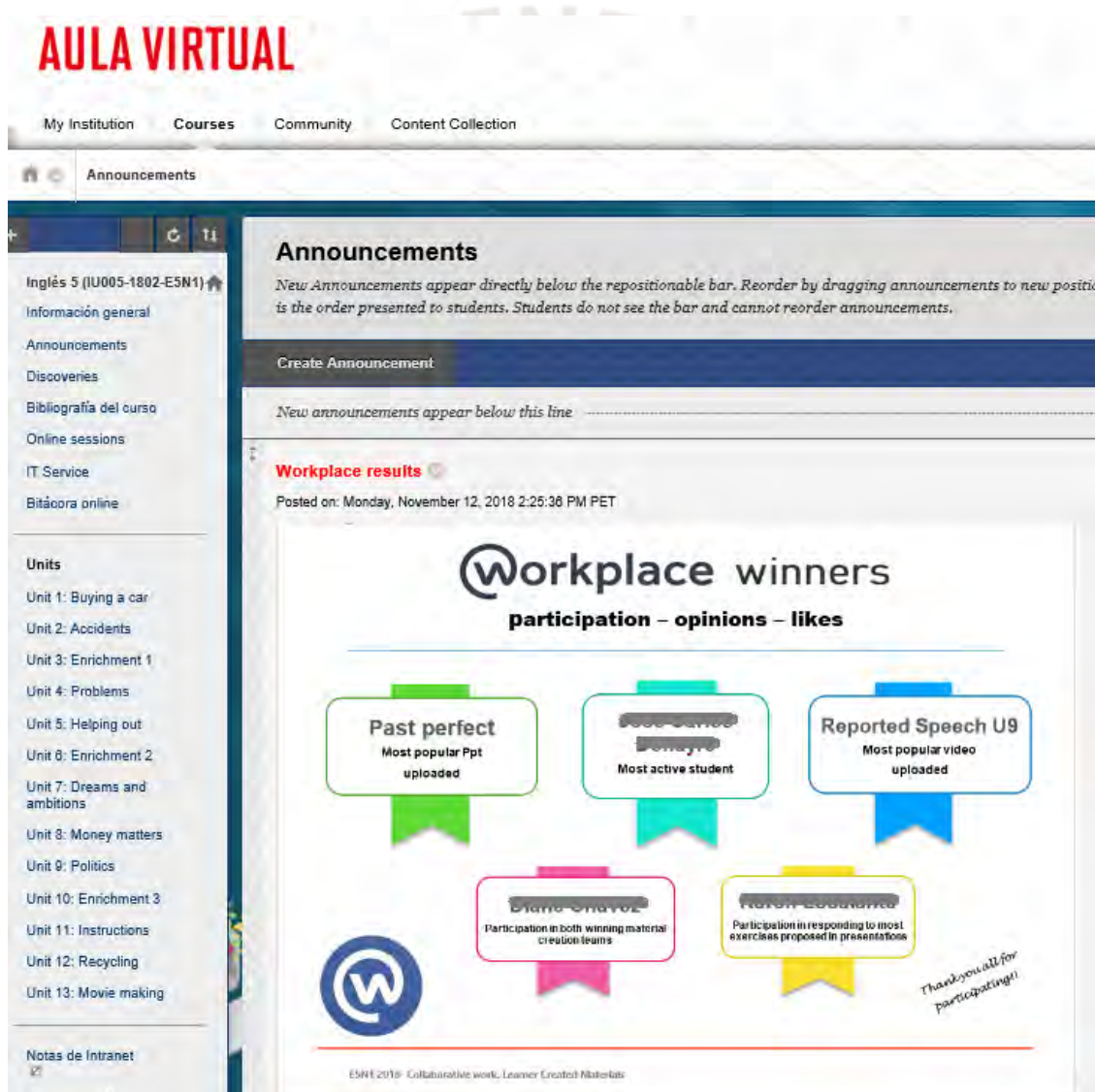


Figura textual tomada del aula virtual *Blackboard*

4.1.3 Participación oral sincrónica (POS)

Con respecto al análisis de la participación en las sesiones sincrónicas, se pudo observar una diferencia importante entre los alumnos a cargo del tema de la sesión, quienes realizaron el trabajo asincrónico previo en equipo y colaborativamente; y aquellos alumnos que realizaron el trabajo asincrónico previo de manera individual, siguiendo la metodología tradicional del curso. De hecho, los miembros del grupo que presentaba sus materiales mostraron una frecuencia de participación por encima del promedio estándar de participación por estudiante, que es de tres a cinco intervenciones por sesión sincrónica (en la sala principal). A continuación, la tabla 11 muestra, resaltada en amarillo, la participación de A1, A4 y A9, los alumnos que presentaron su material. Además, incluye la participación del resto de estudiantes que no presentó el mismo día.

Tabla 11. Registro de clase. Frecuencia de participación oral en sesión sincrónica⁸

Semana: 5		UNIDAD: 4		10 /09 /18												v					
N	⌚	ESTUDIANTES	E.	W	P. 1	P. 2	P. 3	w	Salas privadas 1	Salas privadas 2											
1		A1	🔊	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	1										
2		A2	🔊	✓				✓	✓	A1 A5 A8	1 A4 A7										
3		A3	🔊		✓			✓	✓	2	2										
4		A4	🔊	✓	✓	✓	✓	✓	✓	A9 A2 A7	2 A9 A2										
5		A5	🔊		✓			✓		3	3										
6		A6	🔊	✓	✓			✓		A4 A6 A3	3 A1 A2										
7		A7	🔊	✓	✓				✓	4	4										
8		A8	🔊	✓	✓			✓			4 A8 A3										
9		A9	🔊		✓	✓	✓	✓	✓	5	5										
10		(ausente)	🔊																		

Elaboración propia

Finalmente, debe indicarse que dicha participación del alumnado no solo fue cuantitativamente distinta, sino que cualitativamente resultó más apropiada para el

⁸ N = Nota, ⌚ = puntualidad, A = Alumno, E = Equipamiento, W = Warm up (rompe hielo), P. 1 ,2, 3 = Producción 1, 2, 3 w = Wrap up (cierre)

mismo grupo, ya que supuso que los estudiantes directamente involucrados en la elaboración de materiales brindaran intervenciones oportunas, bien contextualizadas, y que respondían a las necesidades de articular teoría y práctica. En consecuencia, estos datos serían indicadores de que la participación oral de aquellos estudiantes involucrados en el trabajo colaborativo previo a la sesión sincrónica se ve promovida, mientras que la participación de aquellos estudiantes que no trabajaron de manera colaborativa el tema de la clase no se ve influenciada.

Al hacerles la consulta al respecto, ellos hacen referencia al manejo del tema:

Yo creo que sí. A mí me gustó, ... este, en la clase participé bastante, porque ya manejaba bien el tema. (EP1A1).

Si sirvió, porque ...eh..., sentí como que, ya los... o sea ya sabíamos un poco más sobre el tema y podíamos participar con una, con una mejor noción del tema. (EP1A9).

4.1.4 Compromiso

Otra de las categorías que se pudo reconocer sobre la marcha es aquella referente al compromiso, tanto con el propio aprendizaje, como con el equipo. Aquí se puede deducir que el hecho de trabajar colaborativamente y al tener cada uno un rol que cumplir en el equipo llevó al surgimiento de lazos de interdependencia, ya que para sacar adelante la tarea asignada los unos dependían de los otros.

... porque como no soy yo nomás, entonces, como que me tengo que ... hay que quedar bien con el grupo y sí, al final todos trabajamos. (EP1A4).

En síntesis, el hecho de que los estudiantes busquen información por sus propios medios, trascendiendo el material de referencia que se les brindó para cada uno de los temas que debían trabajar y presentar es un indicio de involucramiento y señalaría la promoción del compromiso con el propio aprendizaje.

me puse a leer tempranito, de ahí, vi una página que me gustó [una página web] y ahí tenía un montón de, un montón de gramática. (EP2A2).

Yo, busqué un poco de información con las clases virtuales, esas de YouTube (EP3A7).

me pareció genial que me respondieran que ellos habían buscado aparte más fuentes y ejercicios de internet. (DU519.09).

4.1.5 Explicar ayuda a aprender

Los estudiantes manifiestan haberse dado cuenta de que el hecho de saber que tienen que explicar algo, los hace preocuparse más por lograr un entendimiento suficiente del tema, que les permita realizar una buena presentación. En efecto, según el ensayista francés Joseph Joubert s.f. (en Turchi 2014), enseñar es aprender dos veces. En este sentido, se podría deslindar que la actividad de preparar materiales de enseñanza propios, y presentarlos a los compañeros, contribuye al aprendizaje.

Yo creo que como nos tocaba exponer un tema, como que le pusimos más ganas en entender cada cosa para poder explicarlo de tal forma que se entienda mejor. (EP3A5)

Según la *National Tutoring Association* (2014) (en Derrick, 2015), cuando los alumnos ayudan y enseñan a otros, estos se benefician académicamente de manera significativa. A este respecto, Galbraith y Winterbottom (2011) sostienen que cuando los alumnos están a cargo de enseñar contenidos a sus compañeros, la percepción de ese rol a desempeñar los motiva a aprender bien los materiales mediante discusiones, explicaciones, revisión de fundamentos teóricos, conexiones entre conceptos, y la evaluación de su propio entendimiento. De esta manera pueden reorganizar y construir ideas, ensayarlas y trabajarlas con el fin de asegurar su comprensión. Estos ensayos mentales de episodios de tutoría entre pares ayudan también a notar las propias debilidades en el conocimiento del tema.

4.1.6 Coordinación por WhatsApp

Un aspecto que no estaba contemplado a priori, y que surgió en el desarrollo de la implementación, fue que los grupos recurrieron a la aplicación de mensajería instantánea *Whatsapp* para realizar coordinaciones.

... también hicimos un grupo de *WhatsApp*, ahí también coordinamos casi todo. (EV2A4).

En este sentido, se rescata la iniciativa que tuvieron, dado que, en el contexto limeño, esta aplicación está bastante difundida, por lo que los seis grupos utilizaron grupos de *WhatsApp* como recurso de comunicación aparte de los canales oficiales del curso. Sin embargo, esto fue en desmedro de la consignación de datos en el acta de reuniones (captura de pantalla) que debían mandar a la docente. En efecto, por lo que figura en las actas enviadas, se puede deducir que el acta quedó relegada y pasó, por tanto, a un segundo plano, para los equipos.

Esto ha llevado a que los alumnos reemplacen el acta, solicitada en las instrucciones. Así, poco a poco empiezan a mandarla [el acta] incompleta. (DU628.09).

Una observación interesante es que, a pesar de que la entrega del acta formaba parte de la rúbrica para la evaluación del trabajo colaborativo y tenía puntaje (2 puntos), los estudiantes encontraron una manera propia de mantenerse comunicados. Ello llevaría a pensar que, para los alumnos, la nota no era lo más importante, hecho que coincide con un auténtico interés por involucrarse con la tarea asumida.

4.1.7 Un reto

Los estudiantes están cada vez más familiarizados con el manejo de las herramientas 2.0 que ofrecen hoy por hoy las TIC. Sin embargo, la familiaridad con ellas, en cierto grado, depende de las carreras. En ese sentido, si bien había, en el grupo total, estudiantes de carreras más afines a la tecnología, como publicidad y diseño, estaban también aquellos que no necesitan de estas tecnologías en el día a día de sus actividades académicas. Por este motivo, la segunda parte de la innovación, que requería el uso de alguna herramienta para crear videos colaborativos, representó un reto adicional a la creación de sus materiales de enseñanza, no siendo así para la primera parte de la innovación, en la que tuvieron que elaborar presentaciones de una herramienta tan difundida como es el PowerPoint.

A mí me pareció interesante la, la propuesta del video; estructurarlo, por ahí que sí estuvo bien, pero... el tema es la edición nada más, que fue un reto. (EV2A4).

Creo que nosotros aprendimos mucho al hacerlo, como le comenté, pero quizá el material, eh, si hubiéramos tenido un poco más de herramientas del conocimiento sobre programas de edición y eso, hubiéramos hecho un mejor video, ¿no? (EV2A9).

Ante la pregunta con qué materiales disfrutaron trabajando más, la respuesta indica que los estudiantes disfrutaron más de trabajar las presentaciones de PowerPoint; votando por la respuesta a. *Which materials did you enjoy creating the most? a. The collaborative Ppt (CP4).*

Sin duda, este es un aspecto que deberá repensarse en el futuro, pues el énfasis debe estar en los resultados que proporciona una tarea o actividad determinada, especialmente el aprender más y mejor, antes que en el esfuerzo técnico de la tarea en sí.

4.2 RESPECTO DEL OBJETIVO II

Reflexionar sobre el propio rol docente reconociendo fortalezas y debilidades, tensiones y estableciendo elementos de mejora. Entre las tensiones presentadas se encuentra, la gran responsabilidad que recae en la constante toma de decisiones, que implica el proceso de la investigación-acción.

Rol docente

De acuerdo con Hong y Lawrence (2011), las experiencias de investigación-acción brindan a los docentes la oportunidad de poner a prueba o aplicar una nueva estrategia de enseñanza, lo cual puede contribuir al desarrollo de buenas prácticas. En el caso de este proyecto, la docente investigadora halló en la investigación acción el camino para implementar en su propio contexto una estrategia metodológica puesta en práctica con éxito en otras latitudes.

Me entusiasma haber encontrado una manera en que los chicos trabajen antes de llegar a la sesión. Cuando leí a Moiseenko [investigadora de la estrategia Learner Created Materials] me di cuenta de que era la estrategia metodológica propicia para experimentar en mis cursos. (DU628.09).

En lo referente a motivación, de acuerdo con Cárdenas (2016), el docente-investigador es un profesional distinto luego de realizar un trabajo de investigación-acción, debido a que una experiencia de este tipo predispone al docente a llevar a cabo cambios en su quehacer cotidiano para mejorar tanto el aprendizaje de sus alumnos como su práctica pedagógica. A su vez, según McKernan (1999), la actitud investigadora de los docentes conlleva satisfacción intelectual y alegría al trabajar e investigar sobre problemas reales.

Por otro lado, la docente investigadora proporcionó material de consulta extra a los equipos, enfocado en los temas de gramática y vocabulario a ser presentados por los estudiantes. Extraídos de fuentes confiables debido a su rigurosidad académica, estos materiales fueron cuidadosamente seleccionados para que sirvan de soporte al alumno. Sin embargo, con la intención de estandarizar, no se pudieron contemplar a cabalidad los diversos estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes.

De acuerdo con Gardner (2009) (en Luengo-Cervera, 2015), los estilos de aprendizaje son maneras en que los aprendices perciben, interactúan y responden a la información en un contexto dado. Fleming (2006) desarrolló el modelo VARK⁹ donde da cuenta de 4 estilos de aprendizaje: Visual, Auditivo, de Lectoescritura y Kinestésico. Así, se encontró que los materiales extra, provistos a los grupos de trabajo por la docente, aunque provenientes de fuentes académicas seleccionadas, no siempre sirvieron de ayuda para todos los estudiantes, ya que se trató de material de lectura y refuerzo gramatical.

Me di cuenta de un punto detectado a mejorar cuando el alumno 7 me comentó que él era más visual, por lo que prefirió buscar material en YouTube, pues el material de consulta que les envié no le sirvió de mucho. (DU628.09)

4.3 ANÁLISIS EN CUANTO A RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En un curso *online* en el cual los participantes, alumnos y docente, no se llegan a conocer ni reunir en persona, la inclusión de actividades colaborativas que permitan interacción entre los participantes fomentó el involucramiento de los alumnos en el curso y contribuyó a la construcción de su propio aprendizaje. A este respecto, si

⁹ VARK, por sus siglas en inglés: Visual, aural, read/write, and kinesthetic.

se parte del hecho de que el aprendizaje no es factible al margen de relaciones sociales, es posible afirmar que, básicamente, el aprendizaje es una extensión de la interacción (Suárez, C. 2007).

En este caso, la creación de materiales de aprendizaje por parte de los alumnos hizo posible que el trabajo asincrónico al que los alumnos están habituados, debido a las características de los cursos del programa, pase de ser una actividad individual a ser una actividad en comunidad, de colaboración en equipo y cuyos resultados positivos se vieron reflejados en términos de participación en las reuniones sincrónicas y en la red social *Workplace* del curso.

En cuanto a la participación oral en las sesiones sincrónicas, esta se vio influenciada en la medida en que el participante hubiera estado en contacto con el tema de clase e involucrado en el trabajo colaborativo de la tarea asincrónica previa. Así, los alumnos que prepararon y presentaron sus materiales intervinieron más que sus compañeros que fueron parte de la audiencia y que no estuvieron involucrados en el trabajo colaborativo. Los alumnos que tuvieron la oportunidad de manipular las estructuras y el vocabulario previamente registran participaciones orales voluntarias frecuentes. Así, los miembros del grupo que presentaba sus materiales mostraron una frecuencia de participación por encima del promedio estándar de participación por estudiante, que es de tres a cinco intervenciones por sesión sincrónica en la sala principal. Véase la tabla 11. Respecto de la eficacia de las intervenciones, los alumnos previamente familiarizados con la gramática y vocabulario registraron participaciones correctas y acertadas en un 90%, a diferencia del resto de alumnos asistentes a la sesión, en cuyo caso el margen de error fluctúa, regularmente, entre un 40 y 50 %. En lo que respecta a las actividades de grupo en las salas privadas, se procuró que en cada grupo esté presente uno de los compañeros 'expertos' en el tema, para que pueda brindar apoyo al resto de los participantes en el grupo.

La participación en *Workplace*, la red social de la universidad, proporcionó un espacio integrador, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de socializar sus trabajos a la vez que continuaban revisando los temas y participando fuera del ambiente de clase. De esta manera, y a modo de actividades de competencia y

recompensa, se pudo fomentar la interacción en comunidad de los participantes del curso y el uso de los contenidos, estructuras gramaticales y vocabulario de las unidades de manera lúdica, menos controlada. Véase figuras 5, 6 y 7.

En conclusión, retomando la importancia de la interacción para el aprendizaje, resaltada por Suárez, C. (2007) y Bergmann, J. & Sams, A. (2014), este proyecto de innovación permitió ampliar el espacio de interacción entre los alumnos y que este vaya más allá de solamente aquel de las sesiones sincrónicas. Así, los estudiantes interactuaron no solo durante las sesiones sincrónicas, sino también antes y después. Al trabajar en equipos creando sus propios materiales de enseñanza, los alumnos tuvieron la oportunidad de interactuar de manera colaborativa en un espacio que originalmente era de trabajo asincrónico individual previo a las sesiones de clase. (aquel de la instrucción directa según la teoría del *flipped learning*). La introducción al curso de la tercera plataforma virtual *Workplace* permitió a los alumnos socializar sus trabajos y brindó oportunidades de colaboración e interacción adicionales para expresar sus opiniones, hacer conexiones e involucrarse con los contenidos del curso de forma distinta a las actividades académicas habituales. El uso de *Workplace* en el curso proporcionó a los alumnos un espacio de aprendizaje adicional menos formal y a la vez motivador.

CAPITULO V. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El presente capítulo aborda las conclusiones del trabajo de investigación, así como las reflexiones acerca de la innovación efectuada y las posibles mejoras que pueden efectuarse.

5.1 CONCLUSIONES

- Esta innovación es sostenible, ya que permite que los cambios y dinamismo de los saberes producidos se puedan mantener en el tiempo dadas las condiciones financieras y organizacionales. Respecto de lo financiero, no requiere de inversión de recursos económicos por parte de ninguno de los actores (estudiantes, docentes o institución universitaria). En cuanto a lo organizacional, las plataformas tecnológicas que utiliza esta innovación se encuentran a libre disposición de los miembros de la comunidad universitaria inscritos en los cursos del programa de inglés. La implementación de este proyecto se puede replicar y adaptar a todos los cursos del programa. Adicionalmente, con respecto al contexto universitario, la innovación es, justamente, un pilar en la concepción de la universidad que acoge esta propuesta.
- La presente investigación permitió a la docente generarse un espacio para la reflexión, lo cual contribuyó al mejor desempeño de su práctica pedagógica. Esto trajo como consecuencia en los alumnos el desarrollo de competencias de trabajo colaborativo, así como capacidades para elaborar y presentar materiales de enseñanza. Estos factores contribuyen a la mejora del aprendizaje de la lengua meta.
- Mediante la aplicación de esta innovación y el trabajo en investigación-acción, la docente investigadora desarrolló una mayor disposición a aprender nuevas metodologías, a pesar de que ello pueda conllevar trabajo extra. Esta

visión más amplia y enriquecedora surge en el marco de procurar la mejora en la calidad de su enseñanza y para encarar de manera positiva una situación que desafía a cualquier docente, como es el trabajo en un curso de naturaleza virtual. En realidad, la búsqueda de opciones que satisfagan las expectativas de un proceso óptimo de enseñanza-aprendizaje permite entender la importancia de abandonar métodos tradicionales para satisfacer demandas nuevas en escenarios también novedosos. Esto conlleva un compromiso constante con la mejora del aprendizaje de los alumnos.

- De haber contado con un periodo más largo para esta innovación se hubiera podido incluir la evaluación formativa o también llamada evaluación para el aprendizaje, ya que es propicia para la investigación-acción, al ser una evaluación continua. Al respecto, Tardif (2013) asegura el avance progresivo de los aprendices a través de ella, y cuya característica principal es que permite la regulación o toma de acciones a tiempo, en caso de que se necesite modificar o mejorar la situación de aprendizaje, con el propósito de ayudar a alumnos en particular, o al proceso de aprendizaje en general.

5.2 REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA

Restrepo (2011 en Cárdenas 2016) indica que los docentes experimentan un efecto de satisfacción personal en cuanto a los cambios en el aprendizaje de los estudiantes como resultado de la aplicación de las nuevas metodologías desarrolladas por los docentes. En consecuencia, con esta premisa, queda en la docente investigadora la satisfacción por haber dado un primer paso hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la motivación para seguir en el camino de la investigación-acción en la docencia universitaria.

Por más experiencia que se tenga trabajando en línea y se haya llevado cursos de capacitación en el tema, los docentes que trabajan con este tipo de cursos y de sistema no deben perder de vista que cumplen una función muy importante en la

gestión de plataformas mediante las cuales deben asegurar la interacción y la participación de los integrantes de los equipos. Siendo así, los recursos metodológicos que se propongan se deben enfocar en asegurar una intervención activa de los participantes en la negociación de conceptos. (Graham y Misanchuk, 2004)

Por otro lado, y respecto de cambios en las propias concepciones docentes, la docente investigadora se dio cuenta de que, el hecho de hacer tareas ha cambiado con el tiempo. Es más, ya desde décadas atrás, la tarea no tenía una redundancia directa en el aprendizaje y en algunos casos se las asignaba por asignar. De acuerdo con Retamal s.f. (en Lincovil, 2016), las tareas no solo sirven de poco, sino que pueden llegar a ser contraproducentes con el sentido pedagógico; tener un efecto desmotivador en los estudiantes y aumentar los niveles de estrés. Esto difiere de la creencia tradicional de que pasar más tiempo haciendo tareas ayuda a la mejora del aprendizaje y las calificaciones. Stobart (2010) reconoce que los estudiantes necesitan soporte para aprender, siendo el profesor y los compañeros quienes ejercen esta ayuda en los aprendizajes asignando y desarrollando tareas que les permitan transferir los conocimientos logrados al resolver ciertos problemas que los guían hacia la resolución de otros problemas.

De acuerdo con Kemmis (2009), la investigación-acción es un proceso autorreflexivo, de modo que el docente cambia su práctica y pedagogía por sí mismo. En esa línea, la docente investigadora considera que este proceso fue enriquecedor, ya que posibilitó descubrir modos de paliar las dificultades que se tiene en la práctica docente y potenciar aquello positivo que se viene realizando.

5. 3 RECOMENDACIONES

Esta innovación abre las puertas para la implementación de la evaluación para el aprendizaje (EpA) tanto en su forma de autoevaluación como heteroevaluación por pares; lo que implica que los estudiantes sean capaces de juzgar la calidad del

propio trabajo y el de sus compañeros. La EpA es la búsqueda e interpretación de evidencia a disposición de aprendices y maestros; se ocupa del aprendizaje interactivo del estudiante; y es impulsora de cambios docentes y curriculares en beneficio del aprendizaje del alumno. (Stobart, 2010). Según López Pastor (2012), en las últimas décadas se ha hallado evidencias de viabilidad de la evaluación formativa en universidades de España, en las cuales no solo han mejorado los resultados de aprendizaje, sino también las tasas de éxito y el rendimiento académico.

Este tipo de evaluación involucra y motiva al alumnado, permite corregir a tiempo, es una experiencia de aprendizaje *per se*, es lógica y coherente, promueve el análisis crítico y la autocrítica, desarrolla autonomía y responsabilidad, y mejora el rendimiento académico. Debido a estas ventajas, involucrar al alumno en un proceso de evaluación formativa y compartida constituye un instrumento útil para mejorar y favorecer los aprendizajes. (López Pastor, 2012). En el marco de la estrategia de creación de materiales de enseñanza por parte de los alumnos, se deja la posta para que futuras investigaciones incluyan también la evaluación en el proceso de innovación.

La presente investigación es fruto de la combinación de elementos disciplinares, conocimientos de enseñanza-aprendizaje y metodologías investigadoras; que se ha podido lograr gracias a la formación provista por la Maestría en Docencia Universitaria. Consecuentemente, se reconoce como una necesidad que los docentes universitarios cuenten con una base de formación en docencia, adicional al manejo disciplinar, que les permita crecimiento profesional, así como una mayor profundización en sus reflexiones sobre la docencia y su mejora de las prácticas pedagógicas. Quintero (2008) resalta la formación, capacitación y actualización como bases fundamentales para la profesionalización de la docencia y el trabajo académico. Según este autor, aparte del dominio de la propia disciplina, los docentes necesitan conocer estrategias didáctico-pedagógicas que contribuyan no solo al aprendizaje de los estudiantes, sino a realizar investigaciones de calidad, para de esta manera lograr la difusión y extensión de la cultura.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association's Board of Educational Affairs, (1997). Learner-centered Psychological Principles: A Framework for School Reform & Redesign. Recuperado de: <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Ángel-Uribe, I. (2012). Autonomía de las prácticas de estudio en ambientes virtuales de aprendizaje. (Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado) *Revista Q*, 7 (13), 14, julio - diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>
- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A. & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. Toronto, Canada: Thomson.
- Arnett, J. (2001). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Aslan, Y. (2016). Using Dynamic Environments in Foreign Language Teaching. *Participatory Educational Research*, 72-76. doi: 10.17275/per.16.spi.1.9
- Barkley, K., Cross, P. & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014) *Flipped Learning: Getaway to student engagement*. Oregon, ISTE.
- Bliesener, T. (2006). Training Synchronous Collaborative E-Learning. *International Journal On E-Learning*, 5(2), 185-196.
- Cambridge UCLES. (2019). Cambridge Assessment English Marco Común Europeo de Referencia. Cambridge: Cambridgeenglish.org. Recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Cárdenas, C. (2016). *Los docentes formados en la estrategia de investigación acción: Percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Choque, R. (2010). *Nuevas competencias tecnológicas en información y comunicación*. Lima: CONCYTEC, 2010.
- Cros, F., & Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Paris: De Boeck Université.
- Cuenca, R. (2015). La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades. Lima, Perú: Instituto de Estudios peruanos.
- Daradoumis, T., Demetriadis, S., & Xhafa, F. (2012). *Intelligent adaptation and personalization techniques in computer-supported collaborative learning. [recurso electrónico]*. Berlin: Springer Berlin Heidelberg, 2012. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02225a&AN=pucp.561555&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Delors, J. (1996.) Los cuatro pilares de la educación en: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Derrick, D. (2015). Engaging Students as Tutors, Trainers, and Leaders. *English Teaching Forum*, 53(2), 12-19.
- Díaz Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis*. Recuperado de: <http://departamento.pucp.edu.pe/educacion/publicacion/interculturalidad-291/>
- Dillenbourg, P. (1999) What do you mean by collaborative learning? Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches., Oxford: Elsevier, pp.1-19. Recuperado de: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>
- Dillenbourg, P. (2003). Preface. In J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.), *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments* (pp. 7-9). Kluwer: Dordrecht.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *RED - Revista de Educación a Distancia*, (48), 1-22.
- Fariña, F. y Sosa, J. (2011). Reflexión y mejora en la práctica docente: narración de una experiencia en el área de tecnología. *Curriculum* 24, 85-116.
- Fleming, N. y D. Baume. (2006). El cuestionario VARK. ¿Cómo aprendo mejor? Recuperado de: <http://www.VARKlearn.com/documents/The%20VARK%20Questionnaire%20-%20Spanish.pdf>.
- Fripp, J. (2018). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales aplicado con el modelo Flipped Learning en el curso de Literatura para alumnos del cuarto año de Educación Secundaria* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Fuchs, M. & Bonner, M. (2001). *Grammar Express. For self-study or the classroom*. Essex: Pearson.
- Galbraith, J & Winterbottom, M. (2011). Peer Tutoring: What's in for the tutor? *Educational Studies* 37 (3), 321-332
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.
- García, C. (2014). *Aprendizaje colaborativo en grupos virtuales. Relaciones entre condiciones, procesos y resultados de aprendizaje de estudiantes de educación superior en entornos virtuales*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Garrison, D.R. (2006). Online Collaboration Principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 (1), 25-34.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Graham, C. R., & Misanchuk, M. (2004). Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments. *Online collaborative learning: Theory and practice*, 1(8), 1-202.
- Gros, B. (2007) Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria. Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia. Núm. 1. Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/87134/112210>
- Gutiérrez, L. (enero de 2012) Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Educación y Tecnología*. (1), p. 111 – 112 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>
- Hannafin, M. & Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science* 25: 167. Recuperado de: <https://doi.org/10.1023/A:1002997414652>
- Hannan, A., English, S. & Silver, H. (1999) Why innovate? Some preliminary findings from a research project on 'innovations in teaching and learning in higher education, *Studies in Higher Education*, 24:3, 279-289, DOI: 10.1080/03075079912331379895 Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03075079912331379895>
- Hannan, A. & Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Narcea.
- Harmer, J. (2014) *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson
- Hernández, N., González, M., y Muñoz, P. (2014). Planning Collaborative Learning in Virtual Environments. *Comunicar*, 21(42), 25-32. doi:10.3916/C42-2014-02
- Hong, C. & Lawrence, S. (2011). Action research in teacher education: Classroom inquiry, reflection and data-driven decision making. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(2),1-17. Recuperado de: <http://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=ji>
ae
- Jonassen, D. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.
- Keh-Wen, C., y Kuan-Chou, C. (2016). Building a cooperative learning environment in a flipped classroom. *Academy of Educational Leadership Journal*, 8-15.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233133766_Action_research_as_a_practice-based_practice
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes
- Lai, E. (2011). Collaboration: A literature review research report. Recuperado de: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/collaboration-review.pdf>
- Lincovil, M. (2016, 24 de octubre). ¿Sirve que los niños hagan tareas? 3 expertos opinan. *Elige Educar*. Recuperado de: <https://eligeeducar.cl/sirve-que-los-ninos-hagan-tareas>

- López Noguero F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*. Vol. 4.
- Luengo-Cervera, E. (2015). Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 33(2), 79-103. doi:10.14201/et201533279103
- Martin, M. y Castro, E. (noviembre de 2014). Educar para innovar, innovar para educar. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, M. (1988). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Mayor J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *ASELE Centro Virtual Cervantes*. IV: 50 Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Barcelona: Morata.
- Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2006). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de: <https://leseprobe.buch.de/images-adb/d3/65/d365d6f6-2d78-4a49-a53e-fa385c5de032.pdf>
- Meskill, C., Anthony, N. (2015). *Teaching Languages Online*. Bristol: Multilingual Matters.
- Moiseenko, V. (2015). Encouraging Learners to Create Language-Learning Materials. *English Teaching Forum*, 53(4), 14-23.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, self y enseñanza. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea. Recuperado de: http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wp-content/uploads/2016/03/Los-eteronimos_del_docente_Monereo_Badia.pdf
- Monereo, C. y Pozo J. (2007) Competencias para (con)vivir en el siglo XXI. En Cuadernos de Pedagogía, 370, Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.documentación.edex.es/docs/0401pozocom.pdf>
- Murray, D., McGill, T., Thompson, N., & Toohey, D. (2017). Can learners become teachers? Evaluating the merits of student generated content and peer assessment. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 1421-33.
- Nakano, T. (2014) Integración y gobernanza de las TIC en las universidades: análisis situacional de la PUCP (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Onrubia, J., y Engel, A. (2012). The role of teacher assistance on the effects of a macro-script in collaborative writing tasks. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 161-186

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU
- Oviedo, P. (2012) *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Bogotá. Universidad de la Salle. Kimpres
- Quintero, C. (2008). Formación, capacitación y actualización pedagógica del personal académico. Sistematización de experiencias. *Cultura, Tecnología y Patrimonio CU Valles*, 3(6), 1-19. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/Culturatecnologiaypatrimonio/2008/vol3/no6/3.pdf>
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rebollo, M., García, R., Buzón, O., y Barragán, R. (2012). Las comunidades virtuales como potencial pedagógico para el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. (Spanish). *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 105-126.
- Restrepo, B. (2014). *La investigación-acción educativa como estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Lima, Perú: Gitisac.
- Rodríguez-Illera, J.L. (2001). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología*, 32 (2), 63-75. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/8826/11092>
- Rodríguez, P., & Universidad Autónoma de Sinaloa. (2010). *Métodos de investigación: Diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. Culiacán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rugeles, P., Mora, B., & Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 132-138.
- Ruiz, G. (agosto, 2012) Y ahora: El conectivismo II. *Signo educativo*. 21 (210), p. 40-43.
- Salmerón, H., Rodríguez-Fernández, S., y Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 18(34), 163-171. doi:10.3916/C34-2010-03-16 Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=48972730&lang=es&site=ehost-live>
- Sánchez, M. (2012). *Estrategias didácticas para bachillerato y nivel superior*. México, DF: Trillas.
- Santiago, R. (2015). ¿Modelo? ¿Enfoque? ¿Método? ¿Metodología? ¿Técnica? ¿Estrategia? ¿Recurso? ¿cuándo debemos emplear cada uno de estos términos? Recuperado de: The Flipped Classroom: <http://www.theflippedclassroom.es/modelo-enfoque-metodo-metodologiatecnica-estrategia-recurso-cuando-debemos-emplear-cada-uno-de-estosterminos/>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), 265-283. (DOI: 10.1207/s15327809jls0303_3).
- Silva-Quiroz, J., Fernández, E., y Astudillo, A. (2016). Modelo interactivo en red para el aprendizaje: hacia un proceso de aprendizaje online centrado en el estudiante.

- Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, (49), 225-238. doi:10.12795/pixelbit.2016.i49.015
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Recuperado de: http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_English.pdf
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, C. (julio - diciembre 2007). El potencial educativo de interacción cooperativa. *Investigación educativa*. 11 (20), p. 64.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Toro, I. D., & Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa / cuantitativa*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Torres, A. (2002). *Investigar en educación y pedagogía*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Turan Z., Goktas Y. (2016). The Flipped Classroom: instructional efficiency and impact of achievement and cognitive load levels, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.12, n.4, 51-62. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829
- Turchi, A. (14 de setiembre de 2014). Enseñar es aprender dos veces [Mensaje en un blog]. A partir de una frase. Recuperado de: <https://apartirdeunafrase.wordpress.com>
- UNESCO. (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009. *La Nueva Dinámica de La Educación Superior y La Investigación Para El Cambio Social y El Desarrollo*, 1-9. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO/Fundación Telefónica (2017). 74 buenas prácticas docentes. Experiencias con tecnología en aulas peruanas. Lima: UNESCO, Lima.
- University of Cambridge ESOL Examinations. (2011). Using the CERF: Principles of good practice.
- Van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction, and knowledge-creation discourses. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 4(3), 259-287.
- Vázquez, E. (2014). Tareas 2.0 para el aprendizaje y la evaluación de segundas lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. (Spanish). *Pixel-Bit, Revista De Medios y Educación*, (44), 185-199. doi:10.12795/pixelbit.2014.i44.13

- Velázquez, M. J. (2009). La universidad del siglo XXI Hacia un nuevo paradigma. *Innovación Tecnológica*, 15(2), 1-10.
- Vicerrectorado de Investigación PUCP. (s.a.) *Comité de ética para la investigación en seres humanos y animales*. Reglamento
- Vicerrectorado de Planeamiento y Desarrollo. (2015). *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas Plan Estratégico Institucional 2016 – 2020*. Lima.
- Vygotski, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygotski: Obras escogidas. Vol. III. Madrid: Visor. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.../Tomo%203.pdf?
- Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal Of Educational Technology*, 39(6), 987-995. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00799.x
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

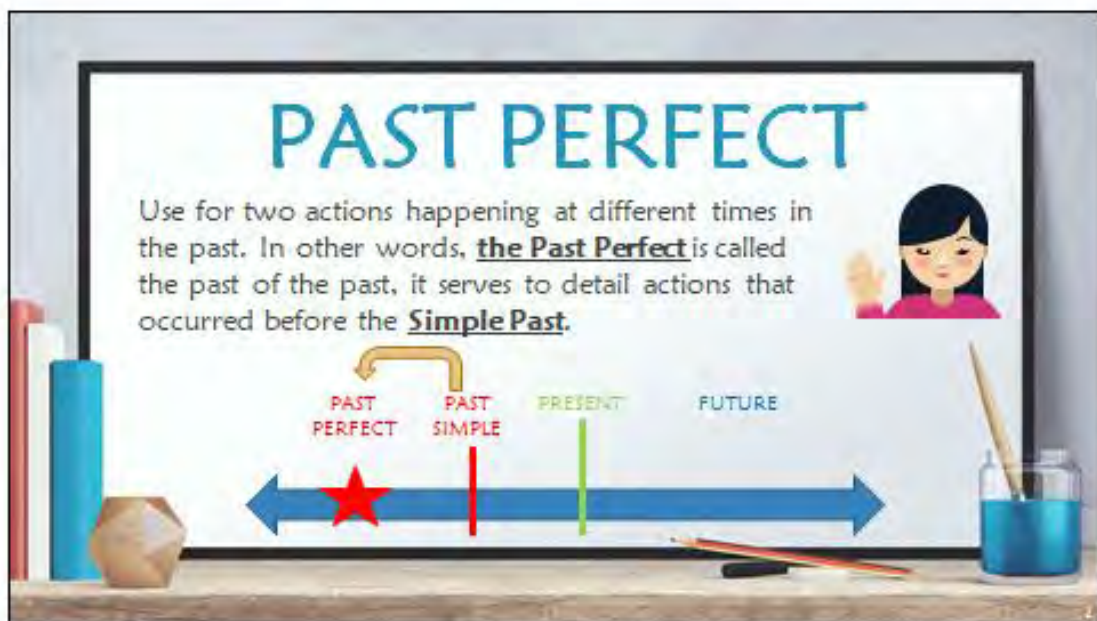


ANEXO 1A. MATERIALES PREPARADOS POR LOS ALUMNOS PRESENTACIONES DE PPT

a. GRUPO 1 Tema: Past perfect



¹ Diapositiva de presentación



² Presentación de la estructura gramatical *past perfect*

PAST PERFECT

<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">AFFIRMATIVE</p> <p style="text-align: center;">I/You/He/She/It/We/You/They had been working</p> <p style="text-align: center;">SUBJECT + HAD + VERB IN PAST PARTICIPLE</p>	<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">NEGATIVE</p> <p style="text-align: center;">I/You/He/She/It /We/You/They hadn't been working</p> <p style="text-align: center;">SUBJECT + HADN'T + VERB IN PAST PARTICIPLE</p>
<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">INTERROGATIVE</p> <p style="text-align: center;">Had I/you/he/she/it/we/you/they been working?</p> <p style="text-align: center;">HAD + SUBJECT + VERB IN PAST PARTICIPLE?</p>	<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">SHORT ANSWER</p> <p style="text-align: center;">Yes, I/you/he/she/it/we/you/they had. / No, I/you/he/she/it/we/you/they hadn't.</p> <p style="text-align: center;">YES/NO. + SUBJECT + HAD/HADN'T.</p>





3 Explicación del uso de la estructura

PAST PERFECT

EXAMPLES

1)




11:00 12:00

Belen **had** a sandwich. Belen **doesn't** have lunch.

Belen didn't have lunch because she had eaten a sandwich before.



2)



2010 2016

Gabriel **is** a construction worker. Gabriel **is** an architect.

Gabriel had been a construction worker before he became an architect.

4 Ejemplos del uso de la estructura

PAST PERFECT

GRAMMAR EXPLANATIONS

The past perfect always shows a relationship with another past event.
We use the past perfect for the earlier event, and we use the past simple for the later event.

For example:

- He **travelled** to Colombia, because he **had studied** Spanish.
- He **failed** the exam, because he **hadn't studied**.





5 Explicación gramatical con el uso de *because*




PAST PERFECT

GRAMMAR EXPLANATIONS

When we use "**when**", we need to know the difference between simple past and past perfect.

For example:

- Simple past: **When** the movie ended, he left the cinema.
(First the movie ended, then he left the cinema.)
- Past perfect: **When** the movie ended, he had left the cinema.
(First he left the cinema, then the movie ended.)

6 Explicación gramatical con el uso de *when*

PAST PERFECT

GRAMMAR EXPLANATIONS

Already, yet, ever and *never* are often used with the past perfect to emphasise the event which happened first.

For example:

- I had *never* seen someone fly before.
- My friend had *already* seen someone fly before.

7 Explicación con el el uso de adverbios

PAST PERFECT

GRAMMAR EXPLANATIONS

When the time relationship between two past events is clear, you can use the simple past for both events.
We can use *after, before* or *as soon as*.

For example:

- After Jorge *had finished* university, he got a job in a prestigious company.
- After Jorge *finished* university, he got a job in a prestigious company.

8 Explicaciones adicionales para el uso de la estructura

PAST PERFECT

GRAMMAR EXPLANATIONS

We often use the past perfect with "by" (a certain time).

For example:

- **By** 2017, Peruvian team had already qualified for the World Cup.
- **By** 1960, Chile had suffered the strongest earthquake in the world.

9 Explicación con el uso de *by*

Now, we have some exercises...

Complete with True (T) or False (F).

Example: *When I got home, "The Oprah Winfrey Show" started.*
F First the Oprah show started. Then I got home.

1. *Oprah's guest had lost 25 kilos when she interviewed him.*
 The guest lost the weight before the interview.
2. *By the end of the show, I had fallen asleep.*
 I fell asleep after the show.
3. *When I went to bed, I had turned off the radio.*
 I turned off the radio after I went to bed.
4. *By midnight, I had finished the magazine article.*
 I finished the article before midnight.

10 Ejercicios para invitar a la interacción con los compañeros de la audiencia



11 Diapositiva final con invitación a preguntas por parte de los compañeros



b. GRUPO 2 Tema: Reported speech



¹ Diapositiva de presentación



² Introducción al tema de *reported speech*

Here's How it works

We use a '**reporting verb in the past**': say' ⇒ said & 'tell' ⇒ told

Use **told** when the listener is mentioned.



Use **said** when the listener is mentioned.



Direct speech:

I **buy** many books.



Reported speech: Lisa said ~~that~~ she **bought** many books.

Notice: "that" is optional,
Change the subject : from "I" to "she".
Change the verb: from "buy" to "bought".

3 Explicación de la estructura *reported speech*

PAST TENSE

In this case, when the reporting verb is **in the past simple**, the verb in the reported speech is usually changed in a different tense from the verb in the direct speech statement.

Direct speech: I'm **going** to the university this morning.

Reported speech: He said (that) he **was going** to the university that morning.

4 Explicación de los cambios verbales en *reported speech*

Reported Speech - verb forms

TENSE	DIRECT SPEECH	REPORTED SPEECH
present simple	I like ice cream	She said (that) she liked ice cream.
present continuous	I am living in London	She said (that) she was living in London.
past simple	I bought a car	She said (that) she had bought a car
present perfect	I haven't seen Julie	She said (that) she hadn't seen Julie.

⁵ Explicación de tabla de cambios verbales con ejemplos

REPORTED QUESTIONS

Wh-Questions

Change the tense and we **keep the question word**. Once we tell the question to someone else, it isn't a question any more.

Direct speech: **Where** do you live?
 Reported speech: She asked me **where** I lived.

Another example:
 Direct speech: **What** is Julie doing?
 Reported speech: She asked **what** Julie was doing.



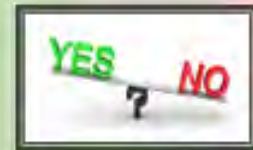
⁶ Explicación de cómo reportar preguntas

REPORTED QUESTIONS

Yes/No Questions

We don't have any question words to help us. Instead, we use 'if'.
For example:

Direct Speech: **Do** you like chocolate?
Reported Speech: She asked me **if** I liked chocolate.



7 Explicación de cómo reportar preguntas

TIME EXPRESSIONS WITH REPORTED SPEECH

Sometimes when we change direct speech into reported speech we have to change time expressions too.
For example:

DIRECT SPEECH: I'm going to read a book tomorrow

REPORTED SPEECH: He said (that) he was going to read a book the next day

Table	
now	then / at that time
today	yesterday / that day
tomorrow	the next day

8 Explicación del cambio de expresiones de tiempo en *reported speech*

1.- Pete: I like New York.

2.- My parents: We go the gym very often.

3.- Kate: I don't have a computer.

4.- Tom: Is it cold outside?

5.- Luke: Are James and Lucy from France?

6.- Tina: When is the party?

7.- Mario: She got married last year.

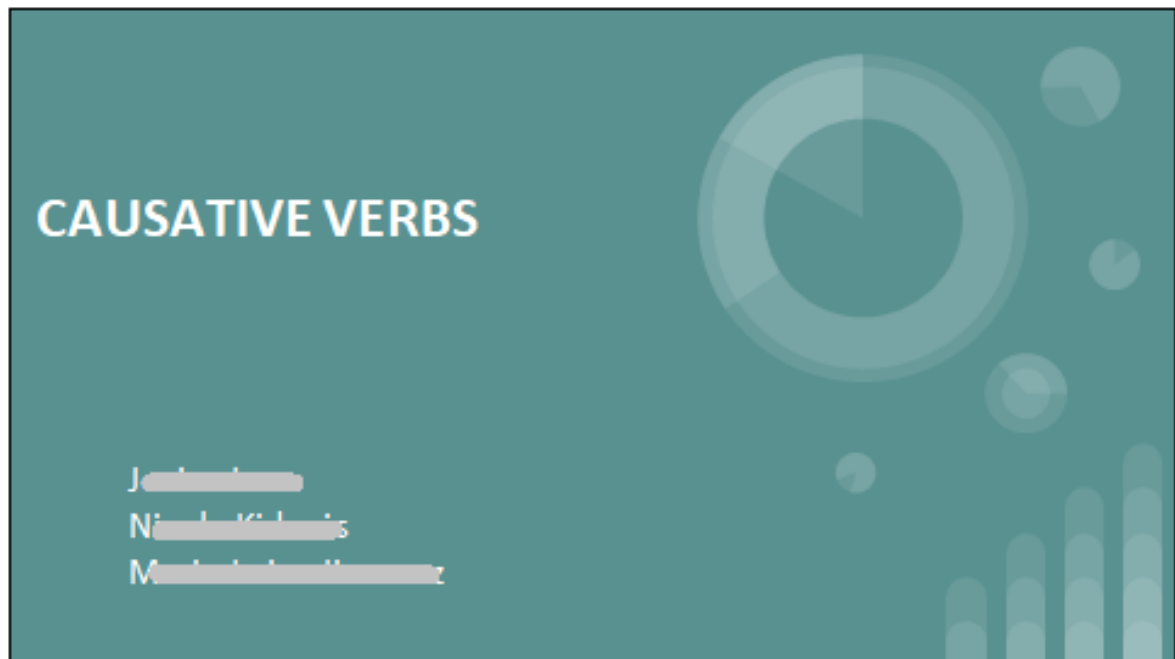
EXERCISES



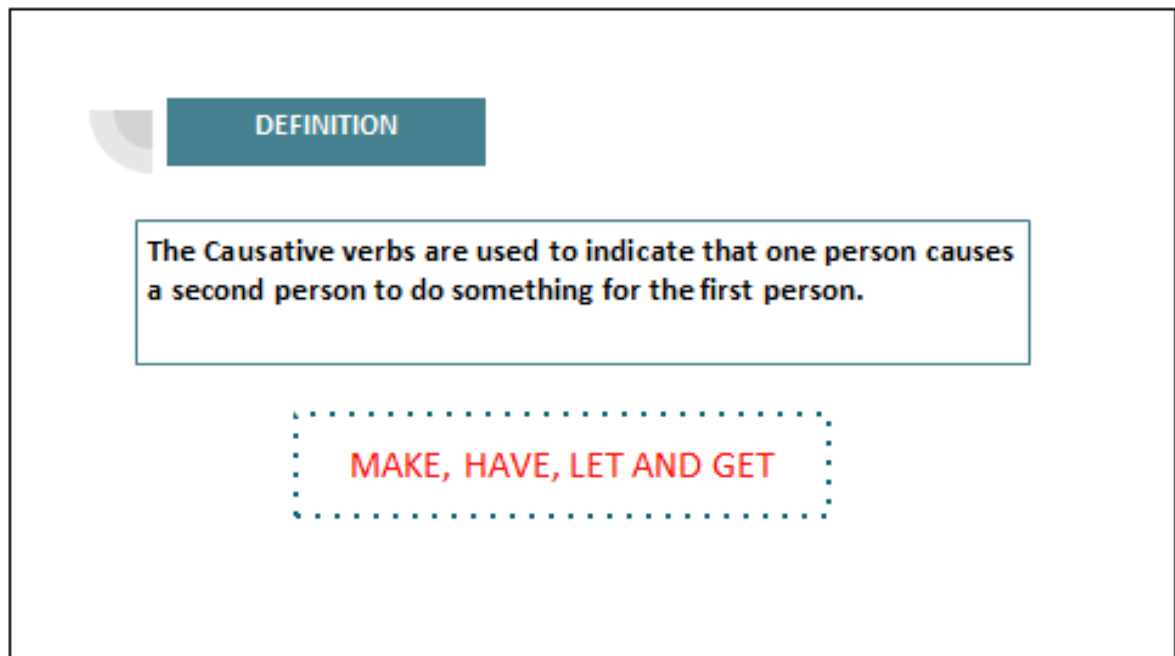
9 Ejercicios para invitar a la interacción con los compañeros de la audiencia



c. GRUPO 3 Tema: Causative verbs



1 Diapositiva de presentación



2 Introducción del tema *causative verbs*

EXAMPLES

- I cleaned my house. → (This means I cleaned it myself)

↓

If I paid someone to clean it, of course I can say:

↓

- A cleaner cleaned my house. But, another way is to use a causative construction. So I can also say:


I HAD MY HOUSE CLEANED.

In a sense, using a causative verb is similar to using a passive. The important thing is that the house is now clean. We don't focus on who did the cleaning.

3 Ejemplos del uso de *causative verbs*

WHEN TO USE THEM

Let	To allow/give permission for an action.
Get	To convince, persuade, trick or otherwise cause a result (mid form)
Make	To force an action/result
Have	To give responsibility to produce a result



4 Tabla de *causative verbs* y su uso

HOW TO USE THEM

Make, Let, Have



Object + base form verb

Ex: My mother lets *me* rescue street dogs and take them home.
Daniela makes *his dog* run 5km per day.

Help



Object + base form verb or Object + infinitive verb

Ex: He helped *me* fix the leak from my roof.
I'll help *you* to do the cleaning.

Get



Object + infinitive verb

Ex: She always gets *me* to understand my chemistry homework.

5 Explicación de la estructura gramatical



My dad **made** me **order** all the toys and clean the game room.

... so, using causative verbs....

- I **orderer** all the toys and **cleaned** the game room.

6 Ejemplo del uso de la estructura gramatical

THE ACTIVE CAUSATIVE STRUCTURE

Subject	Causative verb	Agent	Action verb	Object
Susan	had	her brother	do	her homework.
The police	had	the suspect	stop	his car.
We	had	the carpenter	fix	our window.






⁷ Explicación de estructura de oraciones con verbos causativos


EXERCISES

1. I _____ from _____ the car




CAUSATIVE VERBS
MAKE
HELPED
HAVE

2. Karla _____ Sara _____ her hair



ACTION VERBS
TO DO
CUT
FIX




3. Eloy _____ Dalia _____ her english homework



⁸ Ejercicios para invitar a la interacción de la audiencia

THE PASSIVE CAUSATIVE STRUCTURE

Subject	Causative verb	Object	Action verb
We	had	our door	fixed.
Yukiko	had	her hair	cut.
Sanjay	had	the windows	cleaned.

9 Explicacion de estructura de oraciones con verbos causativos

EXERCISES

1. I _____ the car _____



CAUSATIVE VERBS
HELPED
GET
HAD

2. She _____ the window _____



ACTION VERBS
TO COOK
CLOSED
WASHED

3. Nicole _____ her sister _____



10 Ejercicios para invitar a la interacción con los compañeros de la audiencia

**Thanks for your
attention!**

11 Diapositiva final de agradecimiento



ANEXO 1B. MATERIALES PREPARADOS POR LOS ALUMNOS

VIDEOS COLABORATIVOS

a. GRUPO 1

Tema: Reported speech review

Video link: <https://youtu.be/5ZespQiIFSY>

Duración: 3 minutos y 58 segundos

b. GRUPO 2

Tema: Reported speech review questions

Video link: <https://youtu.be/yr2iWKeq7dE>

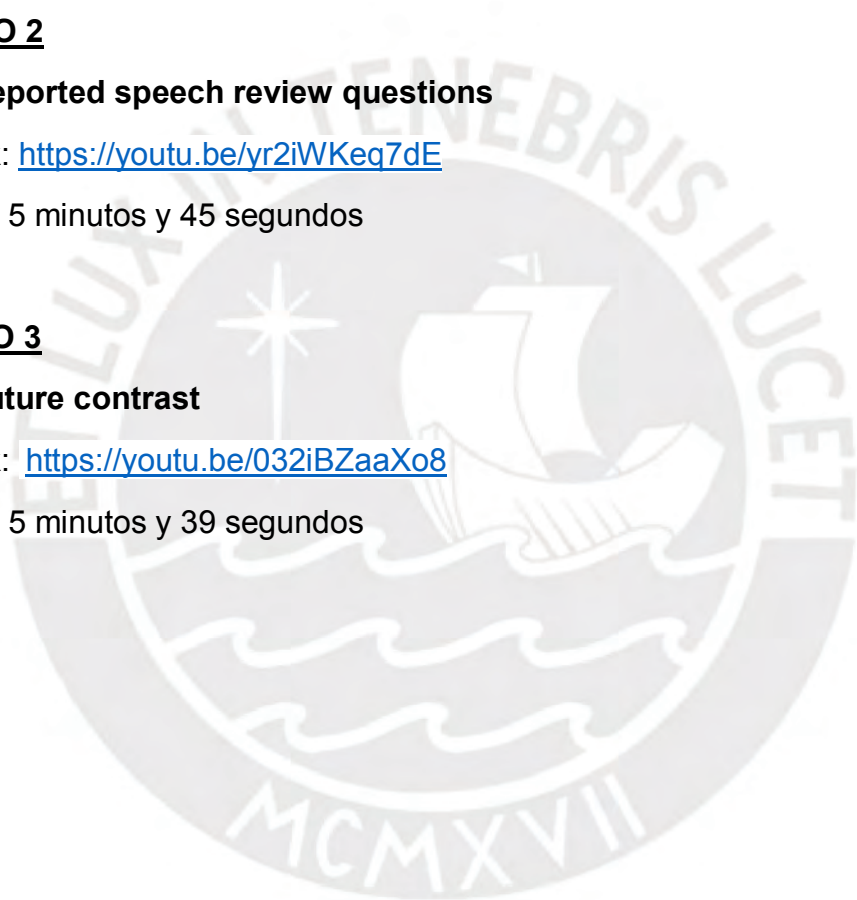
Duración: 5 minutos y 45 segundos

c. GRUPO 3

Tema: Future contrast

Video link: <https://youtu.be/032iBZaaXo8>

Duración: 5 minutos y 39 segundos



ANEXO 2. GUÍA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

Guidelines for the Collaborative Work



Select a tool for creating your collaborative video

Some suggestions: [CollabraCam](#), [Group clip](#), [Wevideo](#), or another one you prefer.
Check this example: <https://www.youtube.com/watch?v=Qe9NjvZPVCY>



Team leader & individual rolls:

- Select a team leader who will be in charge of the communications and coordination inside the group and taking the screen shot -acta- of the meeting(s).
- One of you (not the team leader) will send the material to the teacher, before the presentation day via institutional mail to actraf@un.edu.pe
- The other member of the team will be in charge of uploading the material created in the *Workplace* of the course after your participation in the session.



Group meetings:

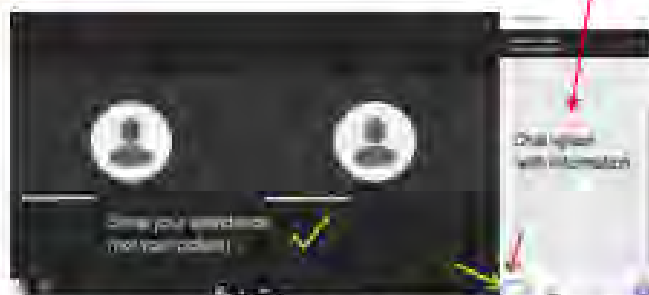
Group meetings will be online. You can meet once or twice if necessary, using the aula virtual in Blackboard Collaborate Ultra. You can agree to connect any day at any time. The 'classroom' is always available. You just have to 'enter'. Once you are connected you can remain in the session for an indefinite time. You decide! Remember to activate your camera and microphone during you meeting



Meeting screen shot:

At the end of your meeting turn off your cameras, and get a screen shot of the meeting. This will give information about the participants. In the chat space, **write the start time & end time of the meeting and the advance or agreements that you got to during your meeting.** No recording of the meeting is necessary.

Example:



The person in charge will include this screen shot in the material to be sent to the teacher.

REMEMBER: Be punctual on the day of your presentation.

Good luck! 🍀

ANEXO 3. INSTRUCCIONES PARA PREPARAR MATERIALES

Material Preparing Instructions

UNIT 5 – REPORTED SPEECH

Instructions

- In groups of three you are going to present the grammar topic of this unit for your partners. Prepare your presentation in minimum 6, maximum 10 slides. Use shared PowerPoint.
- Include images or diagrams to explain the grammar.
- The three of you should participate preparing the visual presentation and you all have to speak during the oral presentation in the synch session.
- The presentation should last between 8 -10 minutes.

Recommendations

Use your creativity to present the grammar topic. Remember that *'you are the teachers'*

Make sure to indicate that:

The past perfect is more past than the simple past.

The structure is: **HAD + past participle verb**

You can use the material in English Discoveries Grammar book that you consider relevant for your presentation. Additionally, you can use the extra material attached (optional).



Good luck!

Date of presentation: Wednesday, September 10th during the synch session.

Date for sending your presentation to teacher: **Monday, Nov. 26th**

ANEXO 4. GUIÓN DE ENTREVISTA

Guion de entrevista

Entrevistas realizadas en línea, en la plataforma Blackboard.

Pregunta 1.

¿Participar en la elaboración de los materiales ayudó a incrementar tu participación en la sesión?

Pregunta 2.

¿Consideras que esta experiencia contribuyó al aprendizaje?

Pregunta 3.

¿El material de consulta adicional ayudó? ¿Cuánto?

Pregunta 4.

¿Cómo se organizó el trabajo colaborativo?

Pregunta 5.

¿Qué te pareció el trabajo colaborativo en el grupo? ¿cómo te sentiste?

Pregunta 6.

¿Qué sugerencias darías?

ANEXO 5. CUESTIONARIO

Questionario

Questionario aplicado en la plataforma *Workplace*

1. About the results/effects on your classmates:

Do you feel the materials you created collaboratively and presented in the sessions helped the rest of your classmates?

- a) Yes definitely.
- b) Yes, I guess.
- c) I'm not sure
- d) No, not really

2. About the collaborative work: You can select more than one answer.

- a) The team work was collaborative (we had different roles)
- b) We met more than once
- c) We worked well in group

3. About the results/effects on you:

Do you feel the materials you created collaboratively and presented in the sessions helped you?

- a) Yes definitely.
- b) Yes, I guess.
- c) I'm not sure
- d) No, not really

4. Which materials did you enjoy creating the most?

- a) The collaborative Ppt
- b) Both
- c) The collaborative video

ANEXO 6. FICHAS DE OBSERVACIÓN: ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DE MATERIALES

A. Para presentaciones de PowerPoint

Ppt presentation	Points: ____ /6
1. Organization, color and aesthetics	____ /0.5
2. Length in slides	____ /0.5
3. Grammar and examples	____ /4
4. Use of diagrams and pictures	____ /1
Group presentation	Points: ____ /6
1. Participation of all group members	____ /1
2. Voice and pronunciation	____ /3
3. Interaction with classmates	____ /1
4. Length in time	____ /1

COLLABORATIVE WORK	Points: ____ /8
1. Role designations	____ /2
2. Timely submission of material	____ /2
3. Evidence of meeting(s) screenshot	____ /2
4. Uploading of ppt in <i>Workplace</i>	____ /2

B. Para videos colaborativos

Ppt presentation	Points: ____ /6
5. Organization, color and aesthetics	____ /0.5
6. Length	____ /0.5
7. Grammar and examples	____ /4
8. Use of diagrams and pictures	____ /1
Group presentation	Points: ____ /6
5. Participation of all group members	____ /1
6. Voice and pronunciation	____ /4
7. Interaction with classmates	N.A.
8. Length in time	____ /1

COLLABORATIVE WORK	Points: ____ /8
5. Role designations	____ /2
6. Timely submission of material	____ /2
7. Evidence of meeting(s) screenshot	____ /2
8. Uploading of video in <i>Workplace</i>	____ /2

ANEXO 7. MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Categoría predeterminada	Entrevista	Diario docente	Encuesta
LCM – valoración positiva	<p>P2. ¿CONSIDERAS QUE LA EXPERIENCIA CONTRIBUYÓ AL APRENDIZAJE? A4: Bueno, yo prefiero esta propuesta, porque siento que requiere de trabajo y ... en cambio con las demás tareas normales, a veces lo dejo para el último y lo hago apurado, sin prestar mucha atención. EP1A4</p> <p>A3: Personalmente sí me ha ayudado porque normalmente [las actividades corrientes] lo hago muchas veces por hacerlo, y no lo hago consciente, y esta vez, sí; ha sido enriquecedor, aprender. EP2A3</p> <p>A6: A mí me gustó más hacer esta actividad en vez de lo que siempre hacemos, no sé... como que acá sí me concentre, porque, o sea, las demás tareas, las hago, pero mecánicamente, o sea, sin poner mucha atención, en verdad, así como para terminar rápido y ya, y a veces cuando estoy cerca de la fecha, lo hago por hacer y rapidito, solo para, para no tener cero, EP3A6</p>	<p>Me sorprende gratamente la buena acogida y disposición que mostraron cuando les presente la innovación. Se mostraron curiosos y receptivos desde un inicio. DU312.07</p>	<p>About the results/effects on you: Do you feel the materials you created collaboratively and presented in the sessions helped you? CP3</p> <p>a) Yes definitely. b) Yes, I guess. c) I'm not sure d) No, not really</p>
TCA (Buena comunicación grupal/lazos/compañerismo)	<p>P4. ¿CÓMO SE ORGANIZÓ EL TRABAJO COLABORATIVO? A8: acordamos, eh en días exactos y, y todos estábamos flexibles a los horarios que todos tenían, entonces eso nos ayudó a poder coordinar y a poder reunir todo lo que, las ideas que queríamos exponer, y... después ya el domingo concretarlas EP2A8</p> <p>A6: Y bueno, este, como grupo si creo que funcionó bastante bien; de hecho, creo que estamos más conectados ahora como salón, o al menos nosotros tres ahora, y creo que es un buen resultado. EP3A6</p> <p>A1: A mí me gustó porque conocí a Josías y a Nicole que son muy buena gente (...) Desde la primera sesión nos dividimos todos los roles, entonces ya teníamos que es lo que cada uno iba a hacer, entonces ya avanzamos con tiempo también. EV1A1</p>	<p>Un aspecto positivo que puedo rescatar es que ellos disfrutaron el trabajo colaborativo y se integran. Siento que la guía de trabajo colaborativo está sirviendo para ayudarlos a organizarse y hacerse expertos en su tema. DU628.09</p> <p>Estoy en duda si variar o no la manera de organizar los grupos. Creo que funciona bien cuando ellos elijen el tema, aun si no se conocen entre ellos. DU703.10</p> <p>Fue difícil lograr que se separaran lo grupos. Ellos querían seguir juntos. Parece que han hecho lazos y se sienten muy cómodos trabajando juntos lo que puede indicar que el trabajo colaborativo funcionó bien. DU814.10</p>	<p>About the collaborative work: You can select more than one answer. CP2</p> <p>a) The team work was collaborative (we had different roles) b) We met more than once c) We worked well in group</p>
POS (Manejo del tema)	<p>P1. ¿PARTICIPAR EN LA ELABORACIÓN LOS MATERIALES AYUDÓ A INCREMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN LA SESIÓN? A1: Yo creo que sí. A mí me gusto, ... este, en la clase participé bastante, porque ya manejaba bien el tema. EP1A1</p> <p>A9: Si sirvió, porque ...eh... no, sentí como que, ya los... o sea los demás compañeros ya sabían un poco más sobre el tema y podían participar con una, con una mejor noción del tema. EP1A9</p>	<p>Siento que al pedir ellos participación de sus compañeros, no fluyó mucho. Pues no están acostumbrados ellos a liderar la sesión. DU412.09</p> <p>He notado que participan más aquellos expertos en el tema, o sea los mismos que expusieron. DU628.09</p>	<p>1. About the results/effects on your classmates: Do you feel the materials you created collaboratively and presented in the sessions helped the rest of your classmates? CP1</p> <p>a) Yes definitely. b) Yes, I guess. c) I'm not sure d) No, not really</p>

Categoría emergente	Entrevista	Diario docente	Encuesta
Coordinación por <i>WhatsApp</i>	<p>P4. ¿CÓMO SE ORGANIZÓ EL TRABAJO COLABORATIVO? A2: Bueno, este nosotros coordinamos desde el miércoles pasado tenemos un grupo de <i>WhatsApp</i> y bueno, ahí coordinamos, todo. EP2A2</p> <p>A5: Entonces para eso nos juntamos, creamos un grupo de <i>WhatsApp</i> EP3A5</p> <p>A4: ... también hicimos un grupo de <i>WhatsApp</i>, ahí también coordinamos casi todo. EV2A4</p>	<p>Aunque no contemplado, los chicos mencionan que se crearon un grupo de <i>WhatsApp</i>. DU519.09</p> <p>Esto ha llevado a que los alumnos reemplacen el acta, <i>screen shot</i> solicitada en las instrucciones. Así, poco a poco empiezan a mandarla de manera incompleta. DU628.09</p> <p>¿Cómo decirles que no? No quisiera limitarlos. Creo que es bueno que hayan incorporado este elemento. DU814.10</p>	
Video un Reto	<p>P5. ¿QUÉ TE PARECIÓ EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL GRUPO? ¿CÓMO TE SENTISTE? A1: y este, también fue un reto hacer lo del video porque, mi carrera no tiene que ver nada con edición entonces, al colgar mi parte fue también un reto. EV1A1</p> <p>P2. ¿CONSIDERAS QUE LA EXPERIENCIA CONTRIBUYÓ AL APRENDIZAJE? A4: A mí me pareció interesante la, la propuesta del video. Estructurarlo, por ahí que sí estuvo bien, pero... el tema es la edición nada más, que fue lo complicado EV2A4</p>		<p>Which materials did you enjoy creating the most? CP4 a) The collaborative Ppt b) Both c) The collaborative video</p>
Compromiso (Quedar bien/Búsqueda, investigación)	<p>P4. ¿CÓMO SE ORGANIZÓ EL TRABAJO COLABORATIVO? A4: porque como no soy yo nomás, entonces, como que me tengo que ... quedar bien con el grupo y sí, al final todos trabajamos. EP1A4</p> <p>A2: me puse a leer tempranito, de ahí, vi una página que me gustó -una página web- y ahí tenía un montón de, un montón de gramática. EP2A2</p> <p>A7: Yo, busqué un poco de retroalimentación con las clases virtuales, esas de YouTube, EP3A7</p>	<p>Les pregunté si les había sido de utilidad el material extra que les mandé y me pareció genial que me respondieran que ellos habían buscado aparte más fuentes y ejercicios de internet. DU519.09</p> <p>Un punto detectado a mejorar: Un alumno me comentó que él era mas visual, por lo que prefirió buscar material en YouTube, pues el material de consulta que les envié no le sirvió de mucho. U628.09</p>	
El explicar ayuda a prender	<p>P2. ¿CONSIDERAS QUE LA EXPERIENCIA CONTRIBUYÓ AL APRENDIZAJE? A3: Personalmente sí me ha ayudado (...) y esta vez, sí; ha sido enriquecedor, aprender porque había que después explicar. EP2A3</p> <p>A1: Sí, me ha ayudado a mí bastante a conocer este tema, que, para mí era desconocido y luego hasta lo expuse y todo. EV1A1</p> <p>A5: Yo creo que como nos tocaba exponer un tema, como que le pusimos más ganas en entender cada cosa para poder explicarlo de tal forma que se entienda mejor. EP3A5</p> <p>A9: Yo creo que sí. Sí, sí. (...) este, y más aún hacerlo en el papel de profesor, como usted nos indicó, creo que sí ayuda. Porque no es solo entender el tema, sino también explicarlo. EV2A9</p>	<p>En las instrucciones he incluido la frase motivadora, a manera de lema: "<i>Remember, you are the teachers</i>". Espero que lo tomen en cuenta al momento de tomar las riendas de la clase. U312.07</p>	

ANEXO 8. PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación una explicación clara de la naturaleza de esta, así como del rol que cumplen en ella. Si usted accede a participar en este estudio, lo realizará, junto con sus compañeros de clase y a lo largo de todo el proceso

El presente proyecto se realizará en el curso Inglés 5, curso final del programa de inglés de la universidad en la que usted estudia el cual está a cargo de la profesora Patricia Fernández, con código docente 6318.

El proyecto implica la implementación de una estrategia metodológica con el fin de realizar una innovación en el curso y buscar una mejora en los aprendizajes y la práctica docente. Este proyecto consiste en la asignación de tareas colaborativas grupales en reemplazo de las tareas individuales habituales del curso; estas tareas se asignarán de manera rotativa y cada estudiante en distintos grupos participará dos veces.

Los aspectos que competen a su participación en el proceso se muestran a continuación:

- Se realizará una primera secuencia de la innovación. Se propone que esta se lleve a cabo entre las semanas 5 y 7 del calendario del curso (del 10 al 29 de setiembre), durante el desarrollo de las unidades 4, 5 y 6 anteriores al examen parcial. Se llevará a cabo una segunda secuencia de innovación entre las semanas 10 y 12 del calendario del curso, periodo correspondiente a las unidades 8, 9 y 10; del 15 de octubre al 03 de noviembre
- Se coordinará entrevistas entre las semanas 5 y 12 para recabar la opinión de los alumnos acerca de la implementación de la estrategia metodológica.

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tomado como base el Protocolo de consentimiento informado (CI) del Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (Vicerrectorado de Investigación de la PUCP).

- Las entrevistas se realizarán vía *Blackboard Collaborate Ultra*, de modo que sus ideas puedan ser transcritas y analizadas posteriormente.
- Se hará uso de un cuestionario simple mediante la plataforma de comunicación institucional *Workplace*, hacia el final de la implementación metodológica.
- La información recogida, tanto en la implementación como en las entrevistas, y cuestionario será confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito. El nombre de la institución a la que pertenece y cualquier otro dato que permita identificarlo no serán expresados por escrito ni de forma oral en el curso ni fuera de este.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo de la innovación, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes a la docente del curso. En caso de incomodidad frente a alguna de las etapas de la puesta en marcha, lo puede dar a conocer y abstenerse de participar parcial o totalmente y optar por desarrollar las actividades habituales del curso.

Desde ya agradezco su participación,

Patricia Fernández
Código docente: 6318

Yo, _____brindo mi consentimiento para participar en esta innovación y soy consciente de que es de manera voluntaria. Declaro haber recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado y haber leído la información que contiene este documento. También, he tenido la oportunidad de discutir sobre la innovación y realizar preguntas.

Al firmar este protocolo manifiesto estar de acuerdo con el hecho de que mis datos personales puedan ser usados de acuerdo con lo descrito en la hoja de

investigación que detalla la presente investigación. Con datos personales se alude a edad, género, universidad en la que estudio, ciclo actual de estudios universitarios y carrera elegida.

Comprendo que puedo optar por finalizar mi participación en la innovación en cualquier momento, y optar por trabajar las actividades habituales del curso sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Por último, entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento y la información del estudio y que puedo solicitar información sobre los resultados de esta investigación cuando esta haya concluido. Para tal fin, podré comunicarme con la profesora Patricia Fernández a su correo electrónico institucional. Además, si necesitara que me absolvieran consultas sobre temas de ética de la investigación, puedo comunicarme con el Comité de Ética de mi universidad o el de la PUCP al siguiente correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Nombre de la docente responsable	Firma	Fecha
----------------------------------	-------	-------

ANEXO 9. DISEÑO DE PLANIFICACIÓN DE SESIONES

LESSON PLAN A

Collaborative Ppt presentations

TEACHER: Patricia Fernandez

DATES: September 10th, 17th, 24th 2018

MATERIALS: Computers, Wi-Fi/internet connection, PowerPoint presentations, Blackboard Collaborate Ultra

Group 1 task: ED Unit 4 Problems. Grammar: Past Perfect Simple. Vocabulary: At a party

Objectives: Students talk about everyday problems and talk about events using past perfect simple.

Group 2 task: ED Unit 5 Helping out. Grammar: Reported speech. Vocabulary: Home repairs

Objectives: Students talk about neighbors and home repairs reviewing the use of reported speech.

Group 3 task: ED Unit 6 Enrichment. Grammar: Past Perfect review. Vocabulary: Presentations

Objectives: Students talk about giving business presentation and use causatives and permissives.

STAGE		ACTIVITIES	MODE	
INTRODUCTION	Ice breaker/ lead in 5 minutes	T greets and welcomes Ss.	Main room	
		T announces the topic of the class. T introduces the group presentation		
DEVELOPMENT	Ppt group presentation 10 - 12 minutes	Ss greet partners, introduce themselves and their topic. Ss take turns in presenting the contents of their material in approximately 10 Ppt slides. Ss call for volunteers and promote interaction with peers. Ss finish their presentation	Main room	
		Teacher presentation 35 minutes	T presents the standard Ppt with contents corresponding to the unit: T presents objectives and weekly lesson calendar (2 mins) Ice breaker activity (3 mins)	Main room
			Lead in: Controlled activity. Ss volunteer (5 mins.) Production 1: Communicative oral/ written work in pairs/groups + feedback (10 mins)	Main room
			Lead in: Controlled activity. Ss volunteer (5 mins.)	Breakout rooms*
			Main room	

		Production 2: Communicative oral/ written work in pairs/groups + feedback (10 mins)	Breakout rooms*
CLOSING AND OUTCOME	Wrap up 8 -10 minutes	Summary and reflexion T introduces topic for next class T assigns contents to be done in ED	Main room

* T visits breakout rooms.

LESSON PLAN B

Collaborative Video presentations

TEACHER: Patricia Fernandez

DATES: October 15th, 22nd, 29th 2018

MATERIALS: Computers, Wi-Fi/internet connection, Video presentations, Blackboard Collaborate Ultra

Group 1 task: ED Unit 8 Money matters. Grammar: Reported speech time. Vocabulary: Finance
Objectives: Students talk about everyday problems and talk about events using past perfect simple.

Group 2 task: ED Unit 9. Politics. Grammar: Reported speech review. Vocabulary: Politics
Objectives: Students talk about a political campaign reviewing reported speech.

Group 3 task: ED Unit 10 Enrichment 2. Grammar: Future tenses. Vocabulary: Directions/at work
Objectives: Students talk about getting somewhere and being fired using future tenses.

STAGE		ACTIVITIES	MODE
INTRODUCTION	Ice breaker/ lead in 4 minutes	T greets and welcomes Ss. T announces the topic of the class. T introduces the group presentation	Main room
		Video group presentation 3 - 5 minutes	Ss greet partners, introduce themselves Ss project their video.
DEVELOPMENT	Teacher presentation 45 minutes	T presents the standard Ppt with contents corresponding to the unit: T presents objectives and weekly lesson calendar (6 mins) Ice breaker activity (3 mins)	Main room
		Lead in: Controlled activity. Ss volunteer (4 mins.)	Main room
		Production 1: Communicative oral/ written work in pairs/groups + feedback (9 mins)	Breakout rooms*

		<p>Lead in: Controlled activity. Ss volunteer (4 mins.)</p> <p>Production 2: Communicative oral/ written work in pairs/groups + feedback (9 mins)</p>	Main room
		<p>Lead in: Controlled activity. Ss volunteer (4 mins.)</p> <p>Production 3: Communicative oral/ written work in pairs/groups + feedback (9 mins)</p>	Breakout rooms*
			Main room
			Breakout rooms*
CLOSING AND OUTCOME	Wrap up 6 - 8 minutes	<p>Summary and reflexion</p> <p>T introduces topic for next class</p> <p>T assigns contents to be done in ED</p>	Main room

* T visits breakout rooms.

