



**UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA LA ENSEÑANZA DEL  
INGLÉS COMUNICACIONAL EN UNA UNIVERSIDAD  
ARGENTINA. SUGERENCIAS DE MEJORAS A PARTIR DE LA  
OPINIÓN DE ESTUDIANTES**

**AN INNOVATIVE PROPOSAL FOR THE TEACHING OF  
COMMUNICATIONAL ENGLISH AT AN ARGENTINIAN  
UNIVERSITY. SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENTS BASED ON  
STUDENTS' OPINIONS**

Cecilia Aguirre Céliz<sup>1</sup>, Marcela Rivarola<sup>2</sup> & María Belén Domínguez<sup>3</sup>

---

Fecha de recepción: 17/05/2022; Fecha de revisión: 25/08/2022; Fecha de aceptación: 14/11/2022

**Cómo citar este artículo:**

Aguirre Céliz, C. A., Rivarola, M., & Domínguez, M. B. (2023). Una propuesta innovadora para la enseñanza del inglés comunicacional en una universidad argentina. sugerencias de mejoras a partir de la opinión de estudiantes. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(1), 19-33.

Autor de Correspondencia: Cecilia Aguirre Céliz

---

**Resumen:**

En este trabajo se comenta sobre una experiencia que se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Esta experiencia consistió en el montaje e implementación de "Inglés Comunicacional" como asignatura electiva para los estudiantes de ingeniería de esta alta casa de estudios. Luego de dos años de intensa investigación para fundamentar la necesidad del inglés comunicativo en las carreras de ingeniería, y de un año y medio más de tareas de diseño de la asignatura en cuestión, esta se implementó como prueba piloto en el segundo semestre del año 2021.

Los objetivos del presente trabajo son, en primer lugar, analizar las opiniones de los estudiantes en cuanto a la metodología de aula invertida, el uso de las tecnologías para el dictado de la asignatura y el cumplimiento de sus expectativas iniciales; en segundo lugar, conocer sus sugerencias para mejorar esta propuesta pedagógica. El último objetivo de esta investigación consistió en proponer mejoras en función de las voces de los estudiantes.

**Palabras clave:** universidad, enseñanza, lengua inglesa, innovación pedagógica

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de San Luis (Argentina), [ceciliaaguirreceliz@gmail.com](mailto:ceciliaaguirreceliz@gmail.com); CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5864-1757>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de San Luis (Argentina), [rivarola.marcela@gmail.com](mailto:rivarola.marcela@gmail.com); CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1291-8236>

<sup>3</sup> Universidad Nacional de San Luis (Argentina), [mbdomin@gmail.com](mailto:mbdomin@gmail.com); CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5242-1347>

**Abstract:**

This paper is about an experience that was carried out at the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences of the National University of San Luis, Argentina. This experience focused on the design and implementation of "Communicational English", an elective subject for the engineering students at this faculty. After two years of exhaustive research to demonstrate the need for communicative English in the engineering careers, and one and a half more years of design tasks for the mentioned subject, it was implemented as a pilot test in the second semester of 2021. The objectives of the present article are, firstly, to analyze the students' opinions regarding the flipped classroom methodology, the use of technologies for the classes and the fulfillment of their initial expectations; secondly, to know the students' suggestions to improve this pedagogical proposal. The last objective of this research work was to propose improvements based on the students' suggestions.

**Key Words:** university, teaching, English, pedagogic innovation

## **1. INTRODUCCIÓN**

La investigación en la universidad es una demanda del sistema, una de las funciones con las que el docente debe cumplir y para la cual se proveen los medios y condiciones mínimos requeridos, aunque en numerosas ocasiones, esas condiciones distan de ser las ideales. Sabido es que en los espacios de las universidades públicas de Argentina es donde se realizan avances y descubrimientos que ayudan al progreso del país y a subsanar situaciones precarias o para las cuáles no se había podido encontrar una solución viable anteriormente. Si bien son las investigaciones en el área de ciencias duras las que poseen un desarrollo y financiamiento preponderantemente fuerte, los docentes y proyectos de las ciencias sociales y, en particular las pedagógicas, están cobrando protagonismo y produciendo cambios que promueven el desarrollo integral de sus actores. Asimismo, los docentes investigadores gozan de una libertad para realizar esta tarea indagatoria que los motiva a perseguir proyectos y objetivos centrados en la investigación sobre la práctica docente.

Quienes nos desempeñamos en asignaturas como Acreditación de Inglés para las carreras de ingeniería en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), hemos visto, por un tiempo, limitadas nuestras posibilidades de enseñar otras capacidades que no fueran la lecto comprensión. Sin embargo, desde 2018 hemos trabajado para ampliar el abanico de competencias a desarrollar con nuestros estudiantes de esas carreras. Y tanto los estudiantes, como la institución y los docentes se han beneficiado: la investigación que se ha desarrollado puso en perspectiva la práctica docente llevada a cabo y permitió cuestionarla, revisarla y mejorarla.

En el campo de la educación, la investigación áulica tiene especial relevancia en el quehacer docente para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Dado el íntimo vínculo que se da entre los formadores y sus estudiantes, la investigación áulica es una investigación situada en un contexto en particular, realizada por los docentes, que tiene como objetivo la permanente reflexión, observación e implementación de cambios tendientes a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un notorio resultado de esta investigación fue el diseño y la implementación de la asignatura electiva Inglés Comunicacional destinada a estudiantes de las carreras de ingeniería de la FICA, UNSL.

La asignatura fue el resultado de las tareas de investigación desarrolladas durante cuatro años en dos proyectos de investigación acreditados, es decir, evaluados a través de comités de investigación y ética pertenecientes a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNSL. El diseño de la propuesta implicó tomar decisiones acerca de la metodología a utilizar; una metodología que se adaptara a las demandas y necesidades de los estudiantes destinatarios. Así, se decidió innovar con el Aula Invertida, un enfoque pedagógico semipresencial centrado en la participación activa del estudiante. El diseño también implicó la selección, curación y/o creación de materiales educativos tanto para el aula virtual como para el aula presencial; tarea que demandó un año y medio de trabajo. Finalizadas la etapa de diseño, se llevó a la práctica y se implementó por primera vez en el segundo semestre de 2021.

Los objetivos del presente artículo son: (a) analizar las opiniones de los estudiantes en cuanto a la metodología de aula invertida, el uso de las tecnologías para el dictado

de la asignatura, el cumplimiento de sus expectativas iniciales; (b) conocer sus sugerencias para mejorar esta propuesta pedagógica y (c) proponer mejoras en función de las voces de los estudiantes.

## **1.2. Marco Teórico**

### **1.2.1. La tarea de Investigación en la Universidad**

Es sabido que la tarea de investigación, que toma gran parte del tiempo de los docentes que trabajan en la universidad, requiere de constante dedicación y perseverancia para obtener frutos que redunden, no sólo en beneficios para las prácticas docentes, sino también para la institución. La investigación es, sin dudas, una iniciativa en la que se sumergen la mayoría de los docentes y que requiere poner en marcha mecanismos de razonamiento, de hipotetización y de expectativas.

Existe diversidad de opiniones y contextos respecto al lugar que ocupa la investigación como tarea del docente universitario. Las agencias de evaluación de la calidad universitaria en todos los países del mundo (CONEAU en Argentina), “están tendiendo a sobrevalorar la investigación, minusvalorando la docencia, aun cuando estamos en universidades cuya principal misión es formar a profesionales competentes” (Bolívar, 2017, p.12). También Kindelán (2013) opina que “actualmente la universidad como institución se enfrenta a la pérdida de su lugar privilegiado como productora de conocimiento.” (p. 27).

Sin embargo, esta situación, en la que se pondera a la investigación por sobre la docencia, no por elección de los docentes, sino por la imposición por parte de las normativas institucionales universitarias, no afecta de igual manera a todos los docentes. Afortunadamente, en el caso de los docentes que trabajan en el Área de Idioma de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, sus investigaciones mayormente se basan en la práctica docente. Estas investigaciones los ayudan a crecer y a hacer crecer a la institución apuntando a la excelencia educativa cuyos principales beneficiados son los estudiantes y, por ende, la comunidad donde se insertarán como profesionales.

Si bien los dos Proyectos de Investigación que sustentaron el desarrollo de la asignatura objeto de este estudio, se enfocaron en el campo de la práctica docente y cada uno persiguió distintos propósitos. El primero sirvió para sentar las bases teóricas para la creación de la asignatura Inglés Comunicacional y fundamentar su implementación; mediante el segundo proyecto se concretó la implementación de la asignatura y luego se evaluó la calidad de la propuesta a través de diversas variables. De este modo, fue posible articular la investigación y la docencia como un binomio en el que las preguntas de investigación permitieron mejorar la práctica docente.

### **1.2.2. La innovación en las prácticas docentes universitarias: el modelo de Aula Invertida**

La asignatura Inglés Comunicacional permitió a los docentes y estudiantes adentrarse en una metodología que, si bien data de varios años, no había sido implementada en la enseñanza del inglés en la FICA. La asignatura se desarrolló con el modelo de enseñanza conocido como Aula Invertida (*Flipped Classroom*, en inglés) cuyos exponentes son Bergmann y Sams (2012). Con esta modalidad se modifica la forma tradicional de enseñar y de aprender: consiste en invertir el orden de los eventos que ocurren dentro y fuera de la clase, y también en que el estudiante adquiere un rol protagónico en la gestión de su aprendizaje.

En el caso de la enseñanza del inglés, esta “inversión” implica que el estudiantado aborde los contenidos teóricos y actividades de manera autónoma mediante herramientas multimedia antes de concurrir a la clase presencial. Luego, en el aula presencial se realiza la práctica de asimilación e internalización de los contenidos mediante la interacción con sus pares y docentes (Domínguez et al., 2020). También, en el encuentro presencial se realiza la puesta en común de lo aprendido en casa, y de ser necesario, se evacúan dudas y se refuerza la explicación. Esta metodología, además,

favorece el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la adquisición de competencias digitales. Los resultados demuestran que la implementación del aula invertida en el sistema universitario encuentra, entre sus fortalezas, el trabajo colaborativo y cooperativo, y su éxito depende tanto del estudiante como del profesor. (González-Zamar, & Abad-Segura, 2020, p.75)

El aumento de la motivación, un alto grado de satisfacción y la consecuente mejora en su aprendizaje mediante este modelo, han sido registrados por algunos autores como Reina-Zambrano (2019), García-Gómez (2019) y Aguayo-Vergara et al. (2019). Además de estas ventajas, en lo referido al aprendizaje de inglés como lengua extranjera, varios autores han concluido que el modelo Aula Invertida (en adelante AI) favorece el desarrollo de diferentes competencias de la lengua, en especial de la oralidad, dado que es posible optimizar el tiempo en la clase presencial para la práctica intensiva de la comunicación oral, en colaboración con los pares y docentes (Feria-Llerena, 2019; García-Rangel & Quijada-Monroy, 2015; Martínez-Olvera et al., 2015; Merla-González y Yañez-Enciso, 2016; Ortega-Auquilla et al., 2020; Rodríguez-Vélez & Cedeño-Macías, 2020; Vidal-Vargas, 2019).

### **1.2.3. La evaluación de las propuestas educativas en la universidad**

Como en toda investigación áulica, y más aún cuando se trata de la implementación de proyectos de innovación, los resultados obtenidos tienen principal importancia para el/los grupos que participan de la experiencia objeto de la investigación, por lo que resulta necesario analizar y evaluar diferentes aristas de la experiencia educativa desde diferentes perspectivas. Simon (1973) sostiene que los problemas, obstáculos o la detección de imperfecciones en el diseño de una propuesta educativa dan origen a un desafío que conduce a la búsqueda de alternativas, a la posibilidad de cambios en su representación y al planteamiento de soluciones apropiadas. Asimismo, manifiesta que la búsqueda heurística de las posibles alternativas plantea el análisis medio-fin, de modo que se puedan barajar y analizar la mayor cantidad de posibilidades antes de tomar decisiones que modifiquen un proyecto, sin dejar de priorizar el objetivo del mismo.

También Stufflebeam y Shinkfield (2002) hacen su aporte y expresan que el propósito más importante de la evaluación de un proyecto educativo no es demostrar sino perfeccionar, y señalan: “No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven” (p.175). En esta misma línea, Juárez-Jerez (2012) sostiene que las acciones para la mejora permanente deben estar presentes en el proceso de búsqueda de calidad de propuestas educativas innovadoras.

Evaluar la calidad de una propuesta implica una serie de consideraciones. Según Duart y Martínez (2001), un modelo de evaluación de la calidad debe articular al menos tres fuentes de información: la evaluación externa a cargo de los estudiantes, la evaluación interna por parte del equipo docente y los resultados académicos. En este trabajo, se decidió llevar a cabo una evaluación externa como indicador de calidad educativa. Es decir, se analizó la satisfacción de los estudiantes, o, en palabras de estos autores, de los “clientes”, ya que sus opiniones son uno de los puntos más importantes a considerar.

#### **1.2.4 Breve descripción de la asignatura Inglés Comunicacional**

Como se comentó anteriormente, la asignatura Inglés Comunicacional se dictó por primera vez en el segundo semestre del año 2021. Tiene una duración de 15 semanas con un crédito horario total de 105 horas reloj, distribuidas en 7 horas semanales (4 horas de trabajo “en casa” y 3 horas de trabajo en la clase presencial). El requisito para cursarla es que los interesados hayan aprobado la asignatura Acreditación de Inglés en la que se enseña lectura comprensiva. Se implementó este requisito, por un lado, para aprovechar los conocimientos gramaticales previos adquiridos y, por otro lado, a fin de limitar el número de estudiantes a 30 como máximo, en aras de lograr una formación de calidad, ya que la práctica intensiva de la oralidad que se busca lograr en los encuentros presenciales no podría producirse con un número mayor de estudiantes. Vale comentar que el equipo docente a cargo de la asignatura Inglés Comunicacional está compuesto por tres docentes. El objetivo de esta asignatura es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa oral y escrita en inglés tomando como referencia el nivel A1, con algunos agregados del A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002), el estándar internacional que define las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés. El nivel A1, predominante en este curso, es un nivel básico e implica poder comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente y utilizando vocabulario elemental. Al ser una asignatura diseñada con el modelo de AI, se utiliza la Plataforma Educativa Moodle para la presentación de los contenidos en la que convergen los materiales educativos que los estudiantes deben abordar autónomamente. También, en el Aula Virtual, se incluyen, por un lado, diferentes recursos educativos multimediales para presentación de contenido léxico-gramatical y, por otro, variadas actividades de práctica, por ejemplo, de producción escrita/oral, automáticas y también se utilizan recursos educativos alojados en la web, entendiendo por “recurso educativo” a “cualquier material que, en un contexto educativo determinado, puede ser utilizado con una finalidad didáctica” (Sabulsky, 2009, p. 345).

Luego, en la clase presencial se realiza la puesta en común de los contenidos trabajados “en casa” y se desarrollan diversas actividades orales en las que se aplican estos contenidos estudiados. Durante estas clases, se busca generar un ambiente propicio para que se produzca la interacción y participación entre los estudiantes y docentes de modo que la mediación social se transforme en estrategia para el aprendizaje.

Las actividades que se desarrollan en el Aula Virtual son:

- Práctica de vocabulario (automático y en foro)
- Lectura comprensiva (automático)
- Práctica de escritura
- Deducción de reglas gramaticales desde lengua en contexto (automático)
- Comprensión auditiva
- Práctica gramatical

- Grabación y subida de video (integradora)
- Trabajo colaborativo (grabación y subida de video)
- Práctica de diálogo oral basada en video
- Trabajo colaborativo de escritura
- Ordenar texto (diálogo)
- Práctica gramatical mediante juego
- El tipo de actividades que se desarrollan en la clase presencial comprenden:
- Práctica de sonidos específicos del idioma inglés
- Práctica oral de expresiones típicas para utilizar en el aula
- Dar información personal propia y de terceros
- Diálogos para práctica oral
- Comprensión auditiva mediante video y responder preguntas oralmente
- Armar oraciones oralmente
- Descripción oral
- Práctica de pronunciación (verbos regulares)
- Narración temática
- Juegos para práctica oral (adivinanzas, Kahoot y Tutti Frutti)
- Proyecto final: integra todos los contenidos en una puesta en escena con varios escenarios (aeropuerto, free shop, restaurante, recepción de un hotel, etc.)

Como se puede apreciar, se utilizan una amplia variedad de recursos educativos, ejercicios y actividades tanto en el Aula Virtual como en la clase presencial; de esta forma, se promueve un ambiente de trabajo ameno, entretenido y desafiante, que dista de la típica clase expositiva e incentiva a estudiantes y docentes a involucrarse y superarse en cada oportunidad.

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN**

### **2.1. Metodología**

Esta investigación es de tipo cualitativo con un alcance exploratorio que pretende dar una visión general y aproximada del objeto de estudio, debido a que éste ha sido poco estudiado (Sabino, 1992). Para dar cumplimiento a los objetivos (a), analizar las opiniones de los estudiantes en cuanto a la metodología de AI, el uso de las tecnologías para el dictado de la asignatura, el cumplimiento de sus expectativas iniciales, y (b), conocer sus sugerencias para mejorar esta propuesta pedagógica, se utilizó la encuesta como técnica para la recolección de los datos. Esta técnica es útil para obtener datos primarios y además, permite conocer sobre el comportamiento, vivencias, etc. de las personas de la manera más directa posible (Sabino, 1992). La encuesta se elaboró utilizando la herramienta Formularios de Google; estuvo compuesta de preguntas abiertas y cerradas que indagaban sobre las siguientes categorías de análisis: (1) percepción de los estudiantes sobre el Aula Invertida, (2) percepción de los estudiantes sobre el uso de las tecnologías en el aula, (3) cumplimiento de expectativas iniciales y (4) sugerencias de cambios. Previo a la aplicación de esta herramienta, se puso a prueba su validez, es decir, el grado en que el instrumento mediría realmente las categorías que se pretendía indagar (Hernández Sampieri, et al., 2010), aplicándola a otros docentes investigadores de la misma institución (FICA-UNSL) con el objetivo de poner a prueba la claridad y precisión de las preguntas que la integraban. Luego se

“limpiaron” los ítems innecesarios y se revisaron y corrigieron aquellos que no habían cumplido con la precisión esperada. Antes de enviar la encuesta a los estudiantes, se les informó que ésta sería anónima y voluntaria, y que sería enviada mediante correo electrónico. También se les explicó la finalidad académica e investigativa de la misma.

La muestra estuvo conformada por los 7 estudiantes que cursaron la asignatura y respondieron la encuesta; se trató de un grupo de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería que se dictan en esta alta casa de estudios y que, además, cumplían con el único requisito necesario para cursar Inglés Comunicacional, es decir, que habían aprobado la asignatura Acreditación de Inglés. Este tipo de muestra corresponde a “muestra de casos tipo”, ya que, en el caso de esta investigación, el objetivo se centra en la riqueza, profundidad y calidad de la información, no en la cantidad ni la estandarización (Hernández-Sampieri et al., 2010). Si bien el número muestral que caracteriza a este tipo de investigación es reducido, “Estas muestras son muy útiles y se emplean frecuentemente en los estudios de caso, por más que la posibilidad de generalizar conclusiones a partir de ellas, sea en rigor nula” (Sabino, 1992, p. 91).

El objetivo (c), proponer mejoras en función de las voces de los estudiantes, constituyó la fase analítica de este trabajo, en la que se realizó un análisis interpretativo de los datos derivados de la encuesta realizada a los estudiantes. Esto implicó la construcción de nuevos conocimientos a través de la interpretación más detallada de las expresiones, manifestaciones y percepciones de los estudiantes. Los datos recolectados permitieron analizar la propuesta pedagógica Inglés Comunicacional desde una mirada externa y detectar aspectos a mejorar.

### **3. RESULTADOS**

A continuación, se comentará sobre los datos obtenidos mediante la encuesta aplicada a los estudiantes según las categorías indagadas: (1) percepción de los estudiantes sobre el Aula Invertida, (2) percepción de los estudiantes sobre el uso de las tecnologías en el aula, (3) cumplimiento de expectativas iniciales y (4) sugerencias de cambios. Las categorías de análisis (1), (2) y (3) sirvieron para dar cumplimiento al objetivo (a) de este trabajo, mientras que la categoría (4) brindó sustento para cumplir con el objetivo (b).

#### **3.1. Percepción de los estudiantes sobre el Aula Invertida**

A la pregunta “¿Cómo te resultó la implementación de la modalidad de aula invertida en esta propuesta educativa?”, un estudiante manifestó que nunca había estudiado con esta modalidad y agregó que la consideraba una manera beneficiosa de aprender. También algunos estudiantes expresaron que les resultó interesante y muy útil. Otro enfatizó la posibilidad que esta metodología le ofrecía de organizar sus tiempos para desarrollar las tareas que se planteaban en el aula virtual; consideró positivo y apropiado el tiempo asignado (7 días para cada módulo temático) con el que contaban para estudiar los contenidos y realizar las actividades alojadas en el aula virtual como parte del trabajo “en casa”.

En relación a los resultados de aprendizaje obtenidos, un estudiante señaló que éstos habían sido muy positivos en cuanto podía manejar sus tiempos para abordar lo presentado en el aula virtual. También quedó manifestado que les resultó fácil adaptarse a la nueva modalidad de AI, que les pareció eficiente y que favoreció al aprendizaje ya que estuvo muy bien implementada.

En base a las respuestas puede advertirse que el modelo de AI es una metodología innovadora para algunos estudiantes, quienes, al parecer, no habían experimentado esta modalidad en otras asignaturas de su carrera. El hecho de que hayan expresado que les permitió organizar sus tiempos de estudio autónomo indica que la inversión del orden tradicional de las clases implicó una ventaja que fue aprovechada y que promovió de manera satisfactoria la gestión de los tiempos de estudio, una de las características de la modalidad en cuestión. Por otro lado, los dichos de los encuestados muestran que el esfuerzo implicado en la selección de materiales, elaboración de actividades, etc. por parte de las docentes tuvo sus frutos en cuanto los destinatarios de esta propuesta la consideraron favorecedora de los aprendizajes. Uno de los objetivos de la implementación del AI para la asignatura Inglés Comunicacional fue facilitar los tiempos de estudio de los estudiantes en cuanto a las horas en que debían permanecer en el aula física, y también, favorecer su motivación a través de una selección minuciosa y detallada de los materiales educativos. Como observamos en las respuestas de los estudiantes, ambos aspectos, al parecer, se desarrollaron con éxito.

### **3.2. Percepción de los estudiantes sobre el uso de las tecnologías en el aula**

Ante la pregunta que indagó acerca del uso que se hizo de las tecnologías para la implementación de la asignatura, un estudiante valoró el uso de estas, ya que sirven para integrar diversas y nuevas formas de aprender o practicar contenidos. Otro estudiante manifestó que el uso que las docentes hicieron de la tecnología fue muy bueno y que ayudaron a su aprendizaje; también agregó que las actividades que más disfrutó fueron los juegos con la aplicación Kahoot, aunque reconoció que lleva bastante tiempo diseñarlas. Otros estudiantes comentaron que el uso de las tecnologías fue muy beneficioso y que ayudó al proceso de aprendizaje y a la comunicación entre sus pares y docentes. Otro comentario indicó que el uso de las tecnologías para enseñar inglés comunicacional fue muy didáctico y útil, y que fueron implementadas de manera eficiente y organizada ya que el aula virtual estuvo muy bien diseñada brindando muchos recursos a los cuales podían acceder para consulta al momento de realizar las actividades.

Estas respuestas permiten advertir que los estudiantes opinan favorablemente acerca del uso de tecnologías en el aula, en tanto consideran que éstas fomentaron el aprendizaje de los contenidos a través del uso flexible y de la diversidad de recursos dispuestos para la comunicación y el juego en el aula. De estas respuestas subyacen tres conceptos a discutir. Por un lado, la importancia de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el aula virtual la comunicación intersubjetiva con docentes y con pares, y la interacción con los materiales educativos se dan a través de medios tecnológicos, por lo que es fundamental una apropiada selección de medios, recursos y materiales, en tanto esto condicionará el aprendizaje.

Otro aspecto que surge es el del juego en el aula. Las actividades gamificadas en el aula, es decir, actividades lúdicas con fines pedagógico-didácticos, sin dudas son atractivas y motivantes para los estudiantes. Este tipo de actividades pueden o no estar apoyadas por recursos tecnológicos. Si bien en el modelo de AI el uso de tecnologías es más fuerte en todo lo relacionado con el aula virtual, pueden bien ser usadas de apoyo en las clases presenciales. Uno de los estudiantes encuestados expresó haber disfrutado de las actividades con Kahoot, una aplicación tecnológica online de libre

acceso y gratuita, que es muy versátil en cuanto a sus funcionalidades en el aula presencial o virtual, entre las que se destaca la función lúdica para reforzar el aprendizaje, evaluar, etc.

Asimismo, subyace como aspecto a considerar, el rol del docente en la selección y creación de materiales educativos, en tanto las tecnologías por sí solas no aseguran el éxito de una propuesta educativa, sino su uso criterioso inserto en la propuesta. La selección, la creación y la programación de los materiales deben posibilitar que los estudiantes experimenten en el manejo y la interacción con distintos lenguajes y formas de representación de la realidad a través de una participación activa, enriqueciendo así su aprendizaje. Esta tarea conlleva dos principales desafíos para el docente que implementa el AI; uno es la destreza en el manejo de tecnologías y el otro es la predisposición para la sobrecarga de tiempo que implica la comunicación con los estudiantes y la preparación de materiales.

### **3.3. Cumplimiento de expectativas iniciales por parte de los estudiantes**

La totalidad de los estudiantes respondieron afirmativamente a la pregunta relacionada al cumplimiento de sus expectativas iniciales. La información recabada da cuenta de un alto grado de satisfacción con la propuesta educativa. En palabras de un estudiante “se cumplieron y se superaron, porque al final del curso puedo tener una conversación en inglés fluida con compañeros y profesoras”. Las expresiones de los estudiantes denotan su conformidad y complacencia ya que no solo respondieron sí a la pregunta, sino que además enfatizaron el hecho de haber incluso superado sus expectativas iniciales. Otro estudiante expresó que sus expectativas iniciales “se cumplieron con creces, ya que al empezar la cursada esperaba saber manejar con facilidad el idioma inglés hablado básico y terminé aprendiendo mucho más de lo que esperaba”. Las razones que justificaron sus respuestas se relacionaron con que la asignatura les permitió practicar intensivamente la oralidad y la fonética, además de desarrollar nuevas competencias comunicativas, lo que era hasta el momento un déficit en su formación. Otro estudiante hizo referencia a que el curso “sumó” a su “fluidez para hablar” y adquirir herramientas para seguir aprendiendo de manera autónoma. Además, otro expresó que el curso fomenta el desarrollo de la práctica oral, lo que considera lo más difícil de desarrollar en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Como se observa en las respuestas, los estudiantes encuestados manifestaron que se cumplieron sus expectativas iniciales con respecto a lo realizado en la asignatura, ya que adquirieron conocimientos y los afianzaron en la puesta en práctica, tanto en la etapa del trabajo individual y autorregulado, como en la de interacción y trabajo grupal presencial junto a sus compañeros y docentes. Además, tal como se había planificado, los estudiantes trabajaron su competencia para el autoestudio a través de la resolución de las actividades propuestas en el aula virtual y del desarrollo de hábitos que les permitieron una práctica y un aprendizaje autónomos, competencias que indicaron pudieron incorporar en sus prácticas de estudio posteriores y transferir a otras situaciones de aprendizaje. Asimismo, se detectó que las actividades realizadas en los encuentros presenciales sumado al ambiente de trabajo relajado y ameno que se propició fomentaron la práctica grupal para lograr mayor fluidez en la oralidad del idioma inglés, que es justamente lo que se espera de los estudiantes que cursan esta asignatura.

### **3.4. Sugerencias de cambios expresadas por los estudiantes y propuestas de mejoras**

El siguiente apartado contiene las respuestas textuales de los estudiantes ante la última pregunta de la encuesta, así como las propuestas de mejoras en función de la información recolectada.

La pregunta “¿Qué cambios sugerirías hacer en la asignatura para favorecer el aprendizaje?” arrojó datos muy precisos y valiosos. A continuación, se muestran las respuestas textuales:

- “Agregar una actividad grupal o dual cada semana respecto al tema que se va a tratar, para que los alumnos practiquen antes de la clase los temas entre ellos.”
- “ Siento que quizás me hubiera ayudado más un refuerzo de lo visto en el primer inglés (Acreditación de Inglés), me había olvidado la mayoría de reglas y también lo noté en los demás, que aunque hablaban sin mucho problema, a las preguntas las hacían mal, por ejemplo.”
- “Sugeriría que haya una clase presencial más, 2 o 3. De modo que se tiene más práctica en la parte oral. En caso de que solo se pueda 1 sola clase presencial, la o las demás clases, de forma virtual por Meet.”
- “Me gustaría que hubiera una unidad en la que nos dediquemos o tratemos el lenguaje de temas más relacionados con nuestras carreras (por ejemplo: los negocios, ingeniería, etc.).
- “Me gustaría la lectura de algún libro corto (en casa) con puesta en común al final de cada capítulo o del libro mismo.”
- “Verdaderamente no encuentro puntos a cambiar en la materia. El equipo docente presenta una materia muy bien planteada y desarrollada además de acompañar siempre el proceso de aprendizaje, haciendo que no te sientas a la deriva en el proceso.”
- “Me gustaría que se agregaran más actividades de comprensión auditiva para mejorar la habilidad de escuchar.”

Estas respuestas permitieron reflexionar e idear propuestas que redundarán en mejoras para la asignatura.

En primer lugar, se destaca la necesidad de reforzar la práctica oral. Por un lado, sugieren tener más clases presenciales o no presenciales pero sincrónicas, en tanto la clase sincrónica, virtual o presencial, es el ambiente más propicio para favorecer la comunicación, el intercambio de ideas, a través del diálogo con los pares y con apoyo del docente. Vale recordar que uno de los factores que motivan el planteo de esta asignatura con modalidad semi-presencial es la dificultad de asistir a la clase presencial que en general manifiestan los estudiantes y, por ende, sería conflictivo aunar los horarios para concretar un encuentro presencial semanal extra al ya planteado. Es preciso recalcar que esta asignatura electiva convoca a estudiantes de diferentes carreras de ingeniería por lo que no todos tienen los mismos horarios disponibles. Sin embargo, se podría proponer una reunión sincrónica por videoconferencia quincenal optativa para proporcionarles una instancia de encuentro extra en la cual puedan participar en actividades de práctica oral.

Otra estrategia que sugieren para favorecer la práctica de la oralidad es incluir actividades grupales orales en el aula virtual. Es interesante y viable esta sugerencia para que practiquen de manera remota y previo a la clase presencial los contenidos que se tratarán en la siguiente clase. Esto les permitirá ponerse en situación con anterioridad al encuentro presencial, lo que en muchos casos aliviará su ansiedad y les permitirá ganar cierta confianza para el diálogo menos guiado que sucede típicamente en el aula presencial, así como consultar con los docentes posibles dudas.

También sugieren la incorporación de otras estrategias propiciadoras de la comunicación oral como, por ejemplo, la lectura previa de una historia disparadora de la conversación. Esta actividad se podría implementar a través de la lectura de textos especializados de baja complejidad lingüística sobre temáticas afines a las ingenierías. De esta lectura podrían surgir actividades de puesta en común, debates, exposición de puntos de vista propios y de conocimientos previos, etc. Como esta sugerencia apunta a la importancia de contar con un disparador del debate y no con el tipo de recurso que se utilice, también se podría incluir un video relacionado con las mismas temáticas.

Otras dos sugerencias expresadas por los estudiantes se refieren a la incorporación temas relacionados a sus carreras de ingeniería y a reforzar el uso apropiado de estructuras gramaticales. La incorporación de lenguaje muy específico relacionado a cualquier disciplina es posible siempre y cuando los estudiantes hayan adquirido previamente las estructuras, el vocabulario y la pragmática básicos de la lengua extranjera, es decir, luego de la primera evaluación parcial y una vez que el grupo ya haya afianzado los contenidos y competencias propuestos en el tramo inicial de la asignatura. Si bien se ha presentado vocabulario y actividades relacionados con las ingenierías, se ha hecho desde un enfoque más general y básico. Esto se debe a que la propuesta pretende alcanzar el nivel A1 con algunos agregados del A2, según MCERL (2002). Sin embargo, la última unidad contiene los temas “Entrevista” y “Curriculum Vitae”, en los que se podría ahondar, posibilitando que los estudiantes experimenten el uso del lenguaje en situaciones más relacionadas con el ámbito laboral en el que ellos se desempeñarán a futuro.

La sugerencia respecto al reforzamiento de estructuras gramaticales resulta muy interesante, ya que, si bien la retroalimentación y aclaración de dudas se hacía permanentemente tanto en el aula virtual, como, y principalmente, en el aula presencial, no se hizo una sistematización de estructuras gramaticales propiamente dicha en cada clase. Esto puede haber llevado, sobre todo a los estudiantes que tal vez no trabajaban debidamente con los materiales en el aula virtual, a que se sintieran desorientados o que tuvieran dudas al respecto. Si bien cada unidad de trabajo en el aula virtual cuenta con una sección denominada “Grammar Corner” en la que se incluyen los contenidos gramaticales a modo de revisión, sería necesario realizar una puesta en común o sistematización de los contenidos sintáctico-gramaticales al comienzo de cada encuentro presencial y previo a realizar las actividades de práctica. Esto sería beneficioso en cuanto los estudiantes podrían evacuar dudas y realizar consultas para sentirse más seguros al momento de la práctica oral.

Finalmente, ante la sugerencia de agregar más actividades de comprensión auditiva, vale comentar que tanto en el aula virtual como en las clases presenciales se realizaron una variedad de actividades que fomentaban esta habilidad. Sin embargo, sería valioso agregar otros recursos, por ejemplo, mirar videos en inglés auténticos en línea y realizar actividades de comprensión; otra idea es sugerirles algunos perfiles en la aplicación Instagram en los que, por ejemplo, hablantes nativos del inglés comentan sobre estructuras informales, errores que suelen cometer los estudiantes, etc. y que en cada clase presencial compartan lo nuevo aprendido. También, podría incorporarse el uso de aplicaciones gratuitas (por ejemplo, Lingbe) que permiten entablar

conversaciones en tiempo real con hablantes nativos, lo cual podría resultarles una oportunidad motivadora para mejorar su habilidad comunicativa.

#### **4. CONCLUSIONES**

La tarea de diseño, implementación y dictado de una asignatura conlleva un desafío para los docentes involucrados que como “toda innovación educativa implica tomar riesgos, adentrarse a la incertidumbre y a lo desconocido” (Martínez, & Echeveste, 2014, p.34) minimizando contingencias, pero sin saber de antemano la eficacia de los resultados. Así, se considera necesario y valioso someter los resultados de la implementación de una propuesta a procesos de evaluación de su calidad. En la presente investigación se analizó la asignatura Inglés Comunicacional bajo la luz de las opiniones de los estudiantes que la cursaron; a partir de este análisis surgieron propuestas mejoradoras para futuros dictados. Se plantearon como objetivos para este trabajo, en primer lugar, analizar las opiniones de los estudiantes en cuanto a la metodología de AI, el uso de las tecnologías para el dictado de la asignatura y el cumplimiento de sus expectativas iniciales. Asimismo, y como segundo objetivo, se conocieron sus sugerencias para mejorar esta propuesta pedagógica lo que colaboró para el cumplimiento del tercer objetivo del trabajo que fue pensar y proponer mejoras en función de los aportes de los estudiantes.

Los datos recolectados mediante la encuesta demostraron un alto grado de satisfacción con respecto a la implementación de la asignatura mediante el modelo de AI y se detectaron fortalezas tales como la flexibilidad en el manejo de los propios tiempos, la dinámica de las clases, lo positivo en la variedad de recursos tecnológicos disponibles y las actividades lúdicas que aportaron dinamismo y motivación extra. Si bien sugirieron mejoras o propusieron el uso de otras estrategias, así como ampliar el crédito horario de comunicación sincrónica en colaboración, se vislumbra en las respuestas de los estudiantes que la implementación de la asignatura les resultó provechosa y valiosa para su formación.

Luego de analizar las sugerencias de los estudiantes se propusieron mejoras superadoras para el próximo dictado de la asignatura. Las mejoras más destacadas consisten en crear estrategias para reforzar la práctica de la oralidad mediante actividades grupales orales remotas, realizar una puesta en común más intensiva de los temas gramaticales a utilizar antes de comenzar cada clase presencial y agregar más actividades de comprensión auditiva que se basen en mirar videos o perfiles de alguna red social que contribuya al aprendizaje de nuevas estructuras y a la práctica de la comprensión auditiva.

Realizar esta investigación permitió conocer que el aprovechamiento de la multiplicidad de recursos educativos en el marco de una propuesta pedagógica innovadora y con un enfoque centrado en el estudiante como lo es el aula Invertida, promete reconfigurar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto educativo actual. Asimismo, conocer las percepciones de los estudiantes motiva a continuar mejorando la práctica docente con el uso de las tecnologías, siempre centrada en brindar las mejores opciones posibles para un aprendizaje motivador y significativo. Se cree con convicción que el estudio y la exploración de las tecnologías en la educación debe ser una cuestión de los educadores, quienes no solo deben ser usuarios pasivos,

sino constructores reflexivos de su incorporación al proceso educativo (Silva-Quiroz et al., 2006).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo-Vergara, M., Bravo-Molina, M., Nocetti-de-la-Barra, A., Concha-Sarabia, L., & Aburto-Godoy, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington: IST.
- Bolívar, A. (2017). Docencia e investigación en la universidad: de una relación problemática a una productiva. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 2, 11-33. <https://bit.ly/41MTYac>
- Domínguez, M., Aguirre-Céliz, C., Rivarola, M., & Busso, N. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza de inglés comunicacional en el nivel superior. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20) 192-201. <https://bit.ly/3JavEGT>
- Duart, J., & Martínez, M. (2001). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje UOC. <https://bit.ly/3IXkO70>
- Feria-Llarena, K. (2019). Aplicación del modelo pedagógico Flipped Classroom para la enseñanza aprendizaje de la gramática en inglés en los estudiantes de intermedio de la Universidad Católica San Pablo, Arequipa. <https://bit.ly/3YomfAV>
- García-Gómez, A. (2019). Flipped learning en el aula universitaria: aprendizaje acelerado, percepción del proceso de aprendizaje y autoestima del estudiante. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 45(2), 227-246. <http://dx.doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39115>
- García-Rangel, M., & Quijada-Monroy, V. D. C. (2015). *El aula invertida y otras estrategias con uso de TIC: experiencia de aprendizaje con docentes*. Ponencia presentada en el XXX Simposio Internacional SOMECE, 11,12 y 13 de marzo de 2015, México, D.F.
- González-Zamar, M., & Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), 75-91. <https://bit.ly/3KX1h93>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). Los métodos mixtos. *Metodología de la investigación*, 5<sup>ta</sup> edición (pp. 544-601). Méjico: McGraw Hill Interamericana.
- Juárez-Jerez, H. (2012). El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3(4) 47-68. <https://bit.ly/3KVhPhl>
- Kindelán, M.P. (2013). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza–investigación en la universidad del s. XXI. *Revista Complutense de Educación* 24(1). <https://bit.ly/3INsHeR>
- Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas (2002). *Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. <https://bit.ly/3ZDzApT>
- Martínez, M., & Echeveste, M. (2014). El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 19-36. <https://doi.org/10.35362/rie650391>
- Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gámez, I., & Martínez-Castillo, J. (2015). *Acercamiento teórico-práctico al modelo de Aprendizaje Invertido*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Transformación Educativa, Septiembre de 2015, Tlaxcala, México. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2653.6087>

- Merla-González, A., & Yáñez-Encizo, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(16). <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.16.57108>
- Ortega-Auquilla, D., Vázquez-Avilés, P., Pacheco Saetama, D., & Benalcázar Bermeo, J. (2020). Un estudio sobre innovación educativa en la enseñanza del inglés: Innovando y fomentando la interacción oral de estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento*, 5(1), 838-867. <https://bit.ly/3ZnwG97>
- Reina-Zambrano, J. (2019). El uso del Aula Invertida como Estrategia Metodológica innovadora en la Asignatura de Inglés en noveno Año de Educación Básica del Colegio Fiscal "Eloy Alfaro" de la ciudad de Esmeraldas. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Esmeraldas: Pucese.
- Rodríguez-Vélez, M., & Cedeño-Macías, L. (2020). Flipped Classroom como estrategia para un aprendizaje significativo del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 51(5), pp. 565-584. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i1.1958>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Sabulsky, G. (2009). Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor. En S. Pérez y A. Imperatore (comp.) *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Silva-Quiroz, J. S., Gross-Salvat, B. G., Rodríguez, J., & Garrido, J. M. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 7. <https://doi.org/10.35362/rie3832658>
- Simón, H. (1973). *Las ciencias de lo artificial*. Estados Unidos: Editorial A.T.E
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2002). *Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Vidal-Vargas, T. (2019). *El Aula Invertida en el logro de competencias de los estudiantes del curso de Inglés Súper Intensivo III de un Centro de Idiomas, Lima, 2018*. [Tesis de Grado, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional de la UTP.