

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

EI USO DE LAS REDES SOCIALES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO
DE LA PRODUCCIÓN
ESCRITA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE).

www.bdigital.ula.ve

Autor: Lic. Jesús Sosa
Tutora: Prof. Teadira Pérez

Trabajo de grado presentado ante la ilustre Universidad de Los Andes como
requisito parcial para optar al Grado Académico de Magíster Scientiae en
Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras

Mérida, Venezuela
Noviembre, 2017

C.C.Reconocimiento

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a mis padres, por darme la vida y bendecirme a diario. En especial a mi madre, quien me mantuvo siempre motivado a culminar esta etapa.

A mi tutora, la Prof. Teadira, cuyas enseñanzas fueron mucho más allá de este trabajo y me han preparado para el reto más difícil: la vida. Este resultado es sólo la punta del iceberg de todo lo que he podido lograr gracias a ella. No me va a alcanzar la vida para agradecer todo lo que ha hecho por mí.

A los gatitos Chayenne, Rocío, América y Leonor, quienes fueron mis compañeros en las buenas y en las malas, y con quienes compartí llantos y risas a lo largo de las clases de la maestría.

Quiero hacer un agradecimiento especial **a todos los profesores de la Maestría**, quienes compartieron conmigo su conocimiento y sus experiencias para ayudar a formar al profesional que soy hoy en día. Asimismo, quiero agradecer a **Gilma**, quien siempre estuvo presta a ayudarme y ofrecer una mano amiga.

Finalmente, este proyecto no hubiese sido posible sin la ayuda de mis **estudiantes participantes**. Uds fueron la fuerza que dio origen a muchos cambios a mi práctica

A todos ustedes,

¡Gracias!

RESUMEN

En esta investigación-acción de corte cualitativo se analiza cómo es utilizada la red social Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, para desarrollar la producción escrita en inglés como lengua extranjera en un curso de Lectura y Escritura II del Inglés a nivel universitario. La investigación fue llevada a cabo en una universidad pública ubicada en el occidente del país, y contó con la participación de un docente-investigador y tres estudiantes-participantes, quienes cursaban las carreras de Idiomas Modernos y Educación Lenguas Modernas de dicha universidad. Los datos fueron recolectados y analizados a través de observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas, documentos escritos, y un analizador de redes sociales; estos datos fueron recolectados a lo largo de un semestre. Se realizó un proceso de triangulación en dos niveles; un primer nivel en el que se triangularon todos los datos recogidos y se analizaron a través de las distintas herramientas y; un segundo nivel en el que dicha información fue contrastada con los basamentos teóricos y antecedentes bibliográficos en los que se basó esta investigación. Las categorías emergidas a través de ese doble proceso de triangulación sentaron las bases para dar respuesta a las preguntas de investigación que guiaron este estudio. Los hallazgos de esta investigación están relacionados con la puesta en práctica, características, ventajas y retos del uso de Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, para el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera. Asimismo, los hallazgos del estudio se relacionan con el aprendizaje centrado en el estudiante y las funciones del docente en tanto que tutor virtual como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos hallazgos condujeron al surgimiento de conclusiones relacionadas con el uso apropiado de la red social Facebook y la implementación de actividades presenciales y virtuales basadas en una perspectiva sociocognitiva de enseñanza de lengua, lo cual contribuyó al desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera de los estudiantes-participantes. Finalmente, se presentan las recomendaciones e implicaciones de tipo pedagógico e investigativo.

Palabras Clave: Aprendizaje Mixto, Aula de Clase Invertida, Facebook, Redes Sociales, Escritura, inglés, lengua extranjera.

ABSTRACT

In this qualitative research, an action research design is used to analyze how Facebook -through a Flipped Classroom model- is used to develop EFL writing in a Reading and Writing II course at university level. This study was carried out at a public university located in the Western region of Venezuela. The informants were a teacher-researcher and three of his students, who were part of the Modern Languages and Modern Languages Education Schools. Informants provided the necessary data through class observations, semi-structured interviews, written documents, and a social media analyzer, which were analyzed and validated through the triangulation of that information, the theoretical framework and background research. From that process, several categories emerged which answered the research questions. The findings of the research are related to the implementation, characteristics, advantages and challenges of using Facebook -under a Flipped Classroom Model- to develop EFL writing. Findings are also related to learner-centered attention and the role of the virtual tutor as part of the teaching/learning process. These findings led to conclusions related to an appropriate pedagogical use of Facebook, and the implementation of both face-to-face and e-activities based on a sociocognitive perspective of language teaching, which at the end contributed to the development of the student's writing skills. Finally, recommendations -both pedagogical and methodological- are presented.

Keywords: Blended Learning, Flipped Classroom, Facebook, Social Networks, Writing, English, Foreign Language.

ÍNDICE

	Págs
DERECHOS DE AUTOR.....	ii
ACTA VEREDICTO.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I.- EL PROBLEMA.....	8
-Planteamiento del problema.....	8
-Propósito y justificación.....	10
-Preguntas de investigación.....	12
-Limitaciones de la investigación.....	14
-Resumen del capítulo.....	15
II.- MARCO TEÓRICO.....	16
-Fundamentación teórica.....	16
-Enseñanza/Aprendizaje de lengua.....	16
-Aprendizaje de Lenguas Asistido por el Computador.....	25
-Aprendizaje Mixto.....	34
-Rol del tutor virtual.....	47
-La escritura en lengua materna (L1) y en lengua extranjera (L2).....	53
-Escritura digital.....	62
-Resumen fundamentación teórica.....	66
-Antecedentes bibliográficos.....	68
- Estudios relacionados con el Aprendizaje Mixto.....	68

- Estudios relacionados con el uso de las redes sociales para el desarrollo de la producción escrita en lengua extranjera.....	77
- Resumen Antecedentes Bibliográficos.....	85
-Resumen del capítulo.....	89
III.- MARCO METODOLÓGICO.....	91
- Diseño de la Investigación.....	91
- Lugar y Participantes De La Investigación.....	96
- Criterios para la selección del lugar y los participantes.....	99
- Recolección De Los Datos.....	105
- Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos.....	108
-Resumen del capítulo.....	113
IV.- DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO DEL DOCENTE Y DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES.....	114
- El curso e Lectura y Escritura II del Inglés.....	115
- Facebook.....	120
- Perfil académico de los participantes.....	126
- El Docente.....	126
- Los estudiantes-participantes.....	130
- Resumen del Capítulo.....	139
V.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	141
- Aula de Clase Invertida, ¿y cómo es eso?.....	142
- El estudiante como centro y el tutor virtual como apoyo.....	142
- Co-constructores de conocimiento.....	158

www.bdigital.ula.ve

- Cantidad sobre calidad.....	169
- Facebook, ¿una herramienta para complementar la producción escrita?.....	176
-Lo cotidiano.....	176
-De lo cotidiano a lo formal.....	185
-Resumen del capítulo.....	207
VI.- CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	209
- Reflexiones finales sobre el uso de Facebook para el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera.....	209
- Opinión de los participantes con respecto a la utilización de la red social Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, para el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera.....	212
- Función del docente en tanto que tutor virtual.....	216
- Retos que enfrentaron los participantes al utilizar la red social Facebook para apoyar el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera.....	221
- Discusión de los hallazgos.....	223
- Implicaciones de tipo pedagógico e investigativo.....	228
- Implicaciones de tipo pedagógico.....	228
- Implicaciones de tipo investigativo.....	230
-Una propuesta contextualizada.....	232
-Resumen del capítulo.....	238
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	239
ANEXOS.....	256
A. Resultados encuesta de tecnología.....	257
B. Imágenes representativas del grupo de Facebook.....	269

Listado de tablas

	Página
Tabla II.I. Comparación entre aula de clase tradicional y aula de clase invertida.....	40
Tabla II.II Resumen habilidades/funciones de un tutor en línea.....	51
Tabla II.III.- Comparación escritura tradicional vs. escritura digital.....	64
Tabla II.IV.- Cuadro resumen antecedentes.....	85
Tabla IV.I.- Cuadro resumen estudiantes-informantes.....	138
Tabla V.I.- Resumen grupo de Facebook.....	162
Tabla V.II.- Cuadro resumen rating de usuario de los participantes.....	168
Tabla V.III.- Cuadro resumen publicación más exitosa del grupo.....	170
Tabla V.IV.- Cuadro resumen publicación menos exitosa del grupo.....	174
Tabla VI.I Resumen habilidades/funciones de un tutor en línea aplicado a la presente investigación.....	220

Listado de figuras

	Página
Figura II.I.- Selección de contenidos a invertir.....	42
Figura II.II.- Representación gráfica de la fundamentación teórica.....	66
Figura V.I.- Comentario de Joe con respecto a su proceso de escritura.....	144
Figura V.II.- Comentario de Valmor con respecto a su proceso de escritura.....	145
Figura V.III.- Comentario de Andrea con respecto a su proceso de escritura	146
Figura V.IV.- Extracto hilo de conversación.....	151
Figura V.V.- Resumen gráfico del grupo sociograph.ios.....	162
Figura V.VI.-Extracto actividad en línea 3.....	164
Figura V.VII.- Hilo de conversación actividad en línea 3.....	166
Figura V.VIII.- Publicación de mayor éxito según ranking de sociograph.ios.....	170
Figura V.IX.- Publicación de menor éxito según ranking de sociograph.ios.....	174
Figura V.X.- Conversación entre el docente y Valmor a través del chat privado de Facebook.....	178
Figura V.XI.- Meme relacionado con el uso de citas textuales.....	182

Figura V.XII.- Meme publicado por un estudiante.....	182
Figura V.XIII.- Conversación con el grupo de estudiantes.....	183
Figura V.XIV.- Tema ensayo literario Andrea.....	187
Figura V.XV.- Tema ensayo literario Valmor.....	187
Figura V.XVI.- Tema ensayo literario Joe.....	188
Figura V.XVII.- Portada PPT ensayos literarios.....	189
Fig. V.XVIII. - Hemingway App	192
Figura V.XIX.- Video sobre ensayos argumentativos.....	199
Figura V.XX.- Esquema ensayo argumentativo.....	200
Figura V.XXI.- Ejemplo de ensayo argumentativo.....	202
Figura VI.I.- Cuadro resumen hallazgos.....	228

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCIÓN

A través de la Web 2.0 (o web social), el uso de internet se ha vuelto más personal, participativo y de fácil acceso, dándole protagonismo al usuario (Castaño, 2008; Bonnelly, 2011). Asimismo, el dinamismo que se genera a través de la Web 2.0 permite que los usuarios relacionen ideas y contenidos, creando así una red de conocimiento compartido entre ellos (Castaño, 2008). También, la facilidad de “transporte” de la información y el bajo costo de acceso a la misma da apertura para que todos los usuarios formemos parte activa en la construcción de conocimiento (Castaño, 2008; Bonnelly, 2011).

El uso del computador y la tecnología han tenido un gran impacto en las distintas áreas del saber, y la educación no escapa de esta realidad. En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se comienzan a incorporar las redes computacionales dentro de las aulas de clase desde los años 80 (Kern, Ware y Warschauer, 2008), la cuales abrieron nuevas posibilidades dentro de esta área del conocimiento.

La Enseñanza de Lenguas Basada en Redes (*Network-Based Language Teaching*, o NBLT por sus siglas en inglés) permite la comunicación entre los estudiantes y la investigación en esta área está destinada a averiguar “qué sucede cuando se agrupa a los estudiantes a través de textos, medios audiovisuales y otros hablantes de la lengua meta bajo un medio de interacción mediado por el computador” (Kern, Ware y Warschauer, 2008, p. 281). Algunos de los resultados más significativos de las investigaciones muestran que a través de la comunicación en línea se hace un mayor énfasis en el desarrollo del componente intercultural (Kern, Ware y Warschauer, 2008) y en el pensamiento

crítico de los estudiantes (Zhang, 2009; Aydin 2014), especialmente en la modalidad escrita. Estas investigaciones también han dado origen a diversos términos y áreas de estudio relevantes al momento de desarrollar términos relacionados con el área de tecnología.

El término Habilidades del Siglo XXI se refiere a una amplia gama de conocimientos, habilidades, hábitos de trabajo, y características que se cree – por docentes, supervisores, empleadores, entre otros- son de vital importancia para ser exitoso en el mundo de hoy en día, particularmente en programas académicos y campos de trabajos contemporáneos (The Glossary of Education Reform, 2016). Hablando de forma general, las habilidades del siglo XXI pueden ser aplicadas en cualquier área del saber, en cualquier contexto educativo, profesional y social a lo largo de la vida del estudiante

Las habilidades y competencias que generalmente se consideran "habilidades del siglo XXI" son variadas pero comparten algunos temas comunes, como por ejemplo: aprendizaje efectivo, adquisición de un sólido contenido académico básico, habilidades de pensamiento de orden superior y disposición de aprender. Esta pedagogía implica crear, trabajar con otros, analizar y compartir tanto la experiencia de aprendizaje como el conocimiento adquirido, tanto a los compañeros y mentores como a los docentes (The Partnership for 21st Century Skills, 2007). Esto contrasta con metodologías más tradicionales que consisten en aprender por repetición y memorización de información, principalmente para complacer al docente a cambio de una nota. La clasificación o agrupación de estas habilidades se ha llevado a cabo para fomentar y promover pedagogías que faciliten un aprendizaje más profundo a través de la enseñanza tradicional, en combinación con el aprendizaje activo, el

aprendizaje basado en proyectos, y el aprendizaje basado en problemas, entre otros. Si bien todos los elementos se presentan diferenciados, deben conectarse y trabajar en conjunto para cumplir su objetivo (The Partnership for 21st Century Skills, 2007).

Dentro del marco de las habilidades del Siglo XXI, aspectos como el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo son de gran importancia para el desarrollo de las habilidades que se creen serán vitales para los estudiantes en un futuro. Asimismo, este marco también resalta el importante papel que la tecnología tendrá en la formación de los futuros profesionales de nuestra sociedad, razón por la cual se hace énfasis a la necesidad de desarrollar en nuestros estudiantes la alfabetización digital.

Visto de una forma resumida, la alfabetización digital se refiere a esas habilidades que hacen a un individuo apto para vivir, aprender, y trabajar en una sociedad digital (Jisc, 2011). Asimismo, esta alfabetización consiste en desarrollar habilidades cognitivas y técnicas para utilizar las TIC para encontrar, organizar, aplicar, evaluar, crear y comunicar la información que en ellas encontremos. Una persona alfabetizada digitalmente: posee la variedad de habilidades - técnicas y cognitivas - necesarias para encontrar, comprender, evaluar, crear y comunicar información digital en una amplia variedad de formatos; es capaz de usar diversas tecnologías apropiada y efectivamente para recuperar información, interpretar los resultados y juzgar la calidad de esa información; entiende la relación entre la tecnología, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, privacidad personal y administración de la información; utiliza estas habilidades y la tecnología apropiada para comunicarse y colaborar con compañeros, colegas, familiares y, en ocasiones, el público general y

;utiliza estas habilidades para participar activamente en la sociedad cívica y contribuir a una comunidad vibrante, informada y comprometida (Jisc, 2011). Es precisamente el hacer que los estudiantes conozcan este concepto de forma consciente, el que hará que los estudiantes vean el uso de la tecnología bajo otra perspectiva, y por ende, puedan dar nuevos usos a la misma.

Tomando en cuenta los nuevos enfoques que brinda la tecnología al proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, y siendo la escritura una de las modalidades de la lengua que se ve mayormente beneficiada con las modalidades digitales, esta investigación está dirigida a indagar la relación que existe entre el uso de las redes sociales (específicamente Facebook) y el desarrollo de la producción escrita en un curso de Lectura y Escritura II del inglés como lengua extranjera a nivel universitario.

En el primer capítulo, se plantea en un inicio el problema a investigar en esta investigación-acción de corte cualitativo, la cual está relacionada con las posibilidades que brinda la tecnología para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, y de forma más específica, la producción escrita de los estudiantes. Este capítulo continúa con una justificación del presente estudio, la cual está basada en la carencia de investigaciones de este tipo en el contexto venezolano, y la posibilidad de generar cambios inmediatos en el contexto a estudiar. En cuanto a los propósitos de este estudio, el mismo busca analizar la posible relación entre el uso de la red social Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, y el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes. Por consiguiente, las preguntas de investigación que están relacionadas con la opinión de los estudiantes-participantes y del docente-investigador con respecto al uso de esta red social y

la aplicación de esta modalidad. Para finalizar, el primer capítulo presenta las limitaciones, que como en todo estudio de corte cualitativo, impide la generalización de los resultados y las conclusiones a otros contextos de enseñanza.

En el segundo capítulo se hace una presentación a los pilares teóricos que dieron base a este estudio. En un inicio, se desarrollan tres perspectivas de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, y así mismo, se hace luego una presentación de las tres perspectivas principales de enseñanza/aprendizaje de lenguas asistida por el computador, las cuales tienen una relación directa con las primeras. El siguiente pilar está relacionado con el Aprendizaje Mixto, y de forma más específica, el Aula de Clase Invertida, modalidad utilizada en el curso objeto de estudio. Seguidamente, se desarrolla la teoría correspondiente a las funciones y roles que cumple el docente en el plano digital, en tanto que tutor virtual. Finalmente, el último pilar está desarrollado con la escritura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, y la escritura llevada a modalidad digital. Asimismo, este capítulo hace una presentación de los antecedentes bibliográficos que sirvieron como apoyo a esta investigación relacionados con el aprendizaje mixto y el uso de las redes sociales para el desarrollo de la producción escrita en lengua extranjera.

En el tercer capítulo del presente estudio se describe de forma detallada la metodología que fue seguida para llevar a cabo este trabajo. En primera instancia, se define el tipo de diseño de investigación, específicamente, una investigación-acción perteneciente al paradigma cualitativo. Seguidamente, se presentan el lugar y los participantes de la investigación, así como también los criterios de selección bajo los cuales se seleccionaron a los mismos. Éste

capítulo también presenta las herramientas que fueron utilizadas para analizar los datos que fueron recolectados, dentro de los cuales destacan la observación participante con toma de notas, entrevistas semiestructuradas, y recolección de documentos escritos tanto en papel como todos aquellos escritos recolectados a través de la red social Facebook. Finalmente, en este capítulo se presenta la forma como se analizó la información recopilada. Este proceso se dio a través de un doble proceso de triangulación, en el cual se compararon todos los datos recolectados entre sí, para luego ser confrontados con los pilares teóricos y dar respuesta a las preguntas de investigación de este estudio. Para dicho proceso se utilizó además un analizador de redes sociales, el cual sirvió para organizar de forma gráfica y automática parte de la información obtenida en Facebook. El proceso de triangulación en dos niveles tuvo el propósito de obtener datos confiables y válidos, los cuales llevaron a las conclusiones e implicaciones pertinentes.

El cuarto capítulo presenta de forma detallada el contexto socioeducativo donde se llevó a cabo la investigación. Dicho contexto incluye una descripción del docente-investigador y de los estudiantes-participantes, tanto en sus visiones del proceso de escritura como sus opiniones con respecto al uso de la tecnología. En este capítulo también se describe el curso Lectura y Escritura II del inglés, su programa de clases, las principales actividades llevadas a cabo, y la forma cómo la red social Facebook se relacionaba con este programa.

El quinto capítulo presenta el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos a través de las diferentes herramientas de recolección de datos. Esta sección presenta los resultados en forma de categorías, las cuales surgieron a

través de la recurrencia de la información encontrada a través de las observaciones, las entrevistas, los documentos escritos, y el análisis de redes.

La categorización y análisis de la información recopilada condujo a las conclusiones e implicaciones de tipo investigativo y pedagógico que son presentadas en el sexto capítulo. Este capítulo también presenta una discusión de los hallazgos encontrados en este estudio en contraste con los obtenidos por los autores de las investigaciones presentadas en el capítulo dos. Finalmente, se hace una propuesta contextualizada a manera de reflexión final.

La presentación resumida de los diferentes capítulos de este estudio nos permite tener un abreboca de los aspectos que serán desarrollados con mayor detalle y precisión en los capítulos siguientes. Esta información permitirá comprender y manejar en un nivel básico el tema, problema, propósito, limitaciones, basamentos teóricos, antecedentes bibliográficos, metodología, contexto socioeducativo, análisis e interpretación de los resultados, y conclusiones e implicaciones de esta investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

A pesar de que dentro del contexto universitario venezolano existen prácticas (e incluso cursos específicos en algunas instituciones) relacionadas con la lectura y la escritura en lengua extranjera (inglés en este caso), dentro del pensum de estudios de la carrera Idiomas Modernos, vemos como los estudiantes en muchos casos tienen falta de motivación hacia el desarrollo de la comprensión y producción escrita. Esta apatía se debe a que dentro de nuestro contexto educativo existe la tendencia a considerar a la lectura y a la escritura como modalidades secundarias en relación a las modalidades orales (Mota, 2006). Otra posible razón tendría que ver con el hecho de que los estudiantes no logran establecer la relación entre la escritura y las actividades de su vida diaria (Mota, 2006). Aunado a todo lo anterior, se suma la falta de motivación por parte del docente para estimular el desarrollo de las modalidades escritas de los estudiantes, ya que frecuentemente no utilizan herramientas pedagógicas efectivas que logren que el estudiante se mantenga motivado y se interese por el desarrollo de la comprensión y producción escrita.

Durante mi experiencia como estudiante de la carrera Idiomas Modernos en la institución donde se llevará a cabo la investigación, las prácticas de escritura se realizaban principalmente de forma mecanizada (ejercicio de escritura = ejercicio de gramática) y tampoco recibía preparación previa por parte del docente al momento de realizar composiciones escritas (escribir un cuento,

o la realización de ensayos sin haberme provisto con información previamente, por ejemplo). En mi experiencia, esas prácticas hicieron que durante muchos momentos perdiera interés en el desarrollo de mi producción escrita en inglés lengua extranjera.

Más allá de una elección de gusto en cuanto a qué modalidad desarrollar sobre la otra, la falta de desarrollo efectivo de la producción escrita tiene un impacto negativo en la formación profesional de los estudiantes. En mi experiencia como docente en la enseñanza de las asignaturas de Lectura y Escritura II del Inglés (asignatura del cuarto semestre) y el Taller de Redacción de Informes y Monografías (asignatura del octavo semestre), y al compartir experiencias con distintos profesores del área, he observado como una parte de los estudiantes presentan problemas de contenido y de estructura al redactar sus ensayos en estas asignaturas y durante la carrera. Incluso, estas dificultades se siguen presentando en el momento de enfrentarse a la elaboración del informe final, lo cual se traduce en un bajo rendimiento académico en los estudiantes. En consecuencia, algunos de estos estudiantes, al graduarse con problemas para desarrollar su producción escrita, enfrentan dificultades al momento de desenvolverse completamente en su campo de trabajo. Es por ello que la implementación de estrategias pedagógicas y la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para promover el desarrollo de la comprensión y producción escrita se hace necesaria.

Autores como Zhang (2009) y Aydin (2014) argumentan que el uso de herramientas digitales (como blogs y redes sociales) estimula el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en lengua extranjera - definida para efectos de este proyecto como la capacidad que abarca el conocimiento teórico y de uso

de la lengua, de manera que pueda ser utilizada de forma apropiada de acuerdo al contexto social en el que se encuentre el usuario de la misma (Hymes, 1974; Brown, 2000). Estas herramientas atraen a los estudiantes debido al factor innovación, y a los posibles beneficios que la tecnología ofrece dentro de su proceso de aprendizaje. Adicionalmente, estas herramientas ayudan a los estudiantes a desarrollar autonomía y el pensamiento crítico como parte de su proceso de aprendizaje cuando son integradas al aula pedagógicamente (Zhang, 2009; Aydin 2014). Con esto, vemos como una red social de uso diario como Facebook, que cuenta con más de dos billones de usuarios a nivel mundial (Zephoria, 2017), tiene el potencial de convertirse en un aliado importante como parte de la práctica diaria de escritura de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE) dentro de su proceso de aprendizaje. El uso de las redes sociales dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje nos permitiría pensar que utilizar las diversas herramientas tecnológicas ayudaría a solventar la necesidad de los estudiantes de reforzar sus prácticas escritas de una forma interactiva, significativa, colaborativa y auténtica (Derewianka, 2003; Tomlinson, 2006; McGrath, 2006, 2013). Es por ello que esta investigación tiene como propósito explorar cómo la red social de Facebook promueve el desarrollo de la producción escrita en la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera (ILE) bajo la modalidad de aprendizaje mixto, y más específicamente, Aula de Clase Invertida. Asimismo, la investigación pretende indagar sobre los retos que enfrenta el docente y su rol al implementar esta modalidad.

Propósito y justificación

La presente investigación-acción está dirigida a describir y analizar la posible relación entre el uso de la red social Facebook, fundamentado en la

modalidad de aula de clase invertida, y el desarrollo de la producción escrita en un curso de Lectura y Escritura del Inglés como Lengua Extranjera (EFL por sus siglas en inglés) que se imparte en una universidad venezolana ubicada en el occidente del país. Hurtado de Barrera (2000) nos indica que a través de la detección de necesidades dentro de una situación o contexto determinado por parte del investigador, se puede dar pie a un proceso de investigación.

Por lo que he podido apreciar a través de mi experiencia y de otros colegas en diferentes congresos, seminarios, y talleres de formación a nivel local, regional, y nacional, si bien dentro del contexto venezolano se ha intentado integrar la tecnología y las redes sociales como parte de los programas de clase, esta implementación ha sido de forma intuitiva y sin basamento teórico. A pesar de que una buena cantidad de docentes incluyen la tecnología como parte de sus programas de clase, muchos de ellos carecen de los conocimientos teóricos/pedagógicos para aplicarla de forma efectiva con sus estudiantes, esto, debido a que la tarea de incorporar la tecnología es una tarea pedagógica mucho más que tecnológica (Pérez, 2008; Area y Adell, 2009; Gamboa, 2013). La necesidad de llevar a cabo esta investigación surge también en mi experiencia como docente en la integración de las herramientas tecnológicas en la enseñanza/aprendizaje de la lectura y escritura en inglés como lengua extranjera. Durante mis primeros años como docente dentro de un contexto de educación media y diversificada tuve una visión negativa con respecto al uso de la tecnología, que luego de tener una buena primera experiencia “al azar” (la cual será desarrollada en el capítulo IV bajo el subtítulo “el docente”), sentí la necesidad de saber por qué y de qué forma podría explicar ese éxito y llevarlo a mi práctica universitaria.

La realización de esta investigación se justifica ya que dentro del contexto educativo venezolano, no existen muchos estudios que indaguen los posibles beneficios en el uso de las redes sociales para el desarrollo de la producción escrita en ILE, y no fue encontrado ningún estudio que explore la modalidad de aula de clase invertida y su posible relación con el desarrollo de la producción escrita en ILE (y fueron encontrados muy pocos a nivel internacional). Los resultados obtenidos a través de esta investigación podrían brindar aportes para sentar bases sobre la aplicación de la modalidad de Aula de Clase Invertida con ayuda de la tecnología en nuestro contexto nacional y así orientar a otros docentes de lengua extranjera para que apliquen esta modalidad como parte de sus programas de clase.

Preguntas de Investigación

En esta sección se presentan las preguntas que orientarán la investigación que se propone. Las mismas están dirigidas hacia las opiniones de los estudiantes-participantes con respecto al modelo de aula de clase invertida y el uso de la red social Facebook para apoyar su proceso de desarrollo de producción escrita en ILE. A continuación, se muestran las preguntas:

Preguntas dirigidas a los estudiantes-participantes:

1.- ¿Cuál es la opinión de los estudiantes-participantes de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario con respecto a la utilización de la modalidad de aula de clase invertida para promover el desarrollo de su producción escrita?

1.1.- ¿Cuál es la opinión de los estudiantes-participantes de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario

con respecto al uso de la herramienta digital Facebook para promover el desarrollo de su producción escrita?

1.2.- ¿Qué tipo de retos enfrentan los estudiantes-participantes de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario al utilizar la red social Facebook para apoyar el desarrollo de su producción escrita?

Preguntas dirigidas al docente-investigador:

1.- ¿Cuál es la opinión del docente de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario con respecto a la utilización de la modalidad de aula de clase invertida para promover el desarrollo de la producción escrita de sus estudiantes-participantes?

1.1.- ¿Cuáles son las funciones del docente en tanto que “tutor virtual” dentro del desarrollo de la producción escrita de los estudiantes-participantes en un curso de Lectura y Escritura II del inglés como lengua extranjera a nivel universitario?

1.2.- ¿Qué tipo de retos enfrenta el docente-investigador de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario al utilizar la red social Facebook para apoyar el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes-participantes del curso?

Limitaciones de la investigación

Dado que el tema a investigar está directamente relacionado con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la principal limitación de este estudio fue la falta de infraestructura adecuada a nivel institucional para llevar a cabo las actividades en línea, así como también la falta de conexión a internet en la universidad. Ninguna de las actividades en línea –búsqueda y preparación del material para la clase, organización, publicación, interacción con los estudiantes- correspondientes al grupo objeto de estudio fueron llevadas a cabo dentro de la institución. Las mismas fueron llevadas a cabo desde mi espacio privado, en tanto que docente a cargo del curso.

En nuestro contexto venezolano, es necesario también tomar en consideración las limitaciones que pueden presentarse a nivel tecnológico, a saber: a) es posible encontrar grupos en los que no todos los estudiantes posean los dispositivos tecnológicos (teléfono, tablet, computadora de escritorio/portátil) para poder llevar a cabo las actividades de clase y b) es muy común que se presenten problemas en cuanto a la velocidad de conexión de internet, haciendo imposible en muchos casos acceder a la red social Facebook.

Este estudio se fundamenta en el paradigma cualitativo y se realizará a través de una investigación-acción participativa. Debido a la limitación en cuanto al contexto de tiempo y a la cantidad de participantes que formarán parte de esta investigación, resultaría imposible generalizar los hallazgos. Asimismo, y a diferencia del paradigma cuantitativo, si bien la presente investigación puede ser

replicada dentro de otros contextos, no implica que necesariamente se llegará a los mismos resultados y conclusiones.

Resumen del Capítulo

Este primer capítulo constituye el punto de inicio de este estudio, el cual tiene como propósito describir y analizar la posible relación entre el uso de la red social Facebook, fundamentado en el modelo de aula de clase invertida, y el desarrollo de la producción escrita en un curso de Lectura y Escritura del Inglés como Lengua Extranjera. Las preguntas de investigación están basadas en las opiniones de los estudiantes-participantes y del docente-investigador sobre la puesta en práctica del Aula de Clase Invertida, del uso de Facebook como herramienta pedagógica, y del rol del tutor virtual dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. La justificación de este estudio se fundamenta principalmente en la ausencia de estudios arbitrados que desarrollen el tema aquí propuesto. Las limitaciones, propias de un estudio de casos perteneciente al paradigma cualitativo de la investigación y a la investigación acción, no permiten, entre otras cosas, la generalización de los resultados a otros contextos de enseñanza/aprendizaje de una lengua.

En el siguiente capítulo se presentan las bases teóricas que sustentan el tema a desarrollar en este estudio. Asimismo, se presentan de forma resumida algunos trabajos realizados por otros investigadores en el área de enseñanza/aprendizaje de ILE con el propósito de conocer qué se ha hecho y qué no en esta área de estudio, las metodologías y resultados obtenidos, para así poder enmarcar esta investigación entre aquellas que la han precedido y hacer evidente el vacío académico que esta investigación pretende llenar.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El capítulo II presenta los diferentes fundamentos teóricos que sirven de pilares para desarrollar la presente investigación. Asimismo, se hará referencia a los distintos estudios previos que están relacionados con la problemática a investigar. Hacia el final de cada sección se establecerán relaciones entre la información presentada y la investigación propuesta y se introducirán conceptos propios para efectos de la investigación.

Fundamentación Teórica

En esta sección se presentan los aspectos teóricos que sustentan la presente investigación y que están relacionados con: la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, el aprendizaje de lenguas asistido por el computador (ALAC), el aprendizaje mixto, el aula de clase invertida (ACI), el rol del tutor virtual, y la comprensión y producción escrita en lengua materna y lengua extranjera.

Enseñanza/Aprendizaje de lengua

Los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas son relativamente recientes y es en los últimos 30 años que han tomado mayor importancia (Harmer, 1991). Esta sección desarrolla las tres perspectivas más grandes dentro de los movimientos teóricos en esta área: perspectiva estructural, perspectiva cognitiva/constructivista y perspectiva sociocognitiva.

Perspectiva estructural

Durante gran parte del siglo XX la enseñanza de lenguas hacia énfasis en las estructuras gramaticales de una lengua. Como muestra de ello, el método gramática traducción se enfocaba netamente en la memorización de estructuras gramaticales y traducción de las mismas, y no en utilizar la lengua con propósitos reales o comunicativos.

En el ámbito pedagógico, para esta época destacaba el trabajo del psicólogo Skinner (1957) y su teoría del condicionamiento. En esta teoría, se toman como puntos resaltantes la relación de estímulo-respuesta, la concepción del aprendizaje como una formación de hábitos basados en la unión entre el estímulo y la respuesta, y el hecho de que se desechaban por completo los procesos mentales de los estudiantes ya que no eran accesibles para una observación externa (Hutchinson y Waters, 1987; Jhonson, 2003).

Llevado a un aula de clase vemos como en el modelo conductista implica un control total de los contenidos y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte del docente; los alumnos, y su afectividad, no son tomados en cuenta.

En el área de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, esta visión estructuralista basada en autores como Bloomfield, en conjunto con la teoría pedagógica conductista de Skinner (1957) dieron origen a diversos métodos estructurales de enseñanza/aprendizaje, muchos de ellos aún utilizados en la actualidad. Entre estos métodos destaca el Método Audiolingual.

El método audiolingual se basó en la experiencia previa de los programas del enfoque Audio-Oral o estructural desarrollado por Fríes y sus colegas añadiendo intuiciones derivadas de la psicología conductista (Skehan, 1998). Este método aparece como consecuencia del mayor interés dado a la enseñanza

de las lenguas extranjeras, a fin de impedir su aislamiento de los avances científicos que se producían en otros países (Richards y Rodgers, 2001). Su teoría del lenguaje se basa en la lingüística estructural (Bloomfield); todas las lenguas están formadas por diferentes estructuras, y cada lengua posee sus estructuras propias de formación. El proceso de aprendizaje se concibe como una formación de hábitos mediante la memorización y repetición de ejercicios orales, y el aprendizaje se consolida mediante el uso de la repetición y la automatización y del refuerzo de estímulos positivos/negativos. Al igual que otros métodos pertenecientes a esta época, el Método Audiolingual no permitía el uso de la lengua materna para explicar cualquier palabra o estructura gramatical nueva. Es por ello que en este método destacan como materiales didácticos los diálogos, ejercicios de repetición, la acumulación hacia atrás, ejercicios de sustitución, ejercicios de transformación, ejercicios de cadena (Richards y Rodgers, 2001). En este método, el docente organiza y controla el desarrollo de la clase y los estudiantes deben estar atentos a lo que el docente presenta ya que la corrección por parte del docente es inmediata (Harmer, 1991). El estudiante no es tomado en cuenta en la toma de decisiones en cuanto a su aprendizaje.

Dado que este método se desarrolla teniendo como base lingüística el estructuralismo, el lenguaje es visto primeramente en su forma oral, relegando la escritura a un lugar secundario (Brooks, 1964). Este método sigue la premisa de que así como los niños aprenden primero a hablar y luego a escribir, el énfasis al momento de aprendizaje de una lengua debe darse a las habilidades orales de la misma.

Hacia el final de la década de los 50, este método fue ampliamente criticado por ser en extremo mecánico (Stern, 1983). A pesar de que este método veía la corrección de errores como algo inmediato que podía terminar siendo un estímulo negativo, Corber (1967) los toma como parte importante del proceso de aprendizaje de la lengua. Es a través de los errores (y no las fallas) que el estudiante comprueba sus teorías sobre la naturaleza del lenguaje, y es a través de los errores que los docentes e investigadores reciben información importante para saber el nivel de competencia de estudiante y para elaborar herramientas de enseñanza-aprendizaje que los ayuden a aprender la segunda lengua. De igual manera, la teoría conductista propuesta por Skinner (1957) fue criticada por teóricos como Chomsky (1959), quien alegaba que la competencia lingüística no podía basarse en una formación de hábitos ya que había una forma infinita de poder hacer y combinar oraciones por parte del hablante. Esto dio pie a una nueva perspectiva cognitivista del aprendizaje.

Perspectiva cognitiva/constructivista

La perspectiva cognitiva, opuesta al conductismo y la mayormente aplicada en los métodos de aprendizaje/adquisición de segundas lenguas, se enfoca en los procesos mentales del individuo; todos los seres humanos nacemos con la capacidad humana de evolucionar cognitivamente, y el mundo externo actúa como detonante para activar esos conocimientos (Johnson, 2003). Si bien existe una cierta relación de estímulo-respuesta, esta propuesta busca que haya un proceso de reflexión y autogeneración de conocimiento. Esta propuesta toma en gran parte los planteamientos que Chomsky (1965) hizo en el área de la lingüística, y los aplica en el área de enseñanza/aprendizaje de

lenguas. Para Chomsky (1965), existe un número finito de reglas gramaticales que un hablante que vive en un contexto de lengua homogénea conoce y que le permite determinar cuáles oraciones son correctas y cuáles no, y denomina a este fenómeno competencia. Asimismo, dicho hablante es capaz de realizar un número infinito de construcciones correctas a raíz de esta competencia, a lo cual denomina actuación.

Los modelos de procesamiento de la información vienen siendo una nueva versión de la tradición cognitivista. A través de su teoría del *input* lingüístico, Krashen (1985) conecta la teoría y la práctica con los roles del *input* y la enseñanza de la gramática de una forma comprensible en la enseñanza de una lengua extranjera. Este autor desarrolla su teoría basado en cinco hipótesis, que si bien fueron ampliamente criticadas, explican diferentes procesos que se dan durante la adquisición de una lengua extranjera:

-Adquisición/aprendizaje: hace la diferenciación entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua, entendiendo la adquisición como un proceso en el cual la lengua se aprende de manera natural e inconsciente y por consiguiente el conocimiento se genera de manera implícita, y el aprendizaje como un proceso consciente que resulta en el conocimiento explícito de las propiedades gramaticales de una lengua (Johnson, 2003).

-El Monitor: hace referencia a que el conocimiento de la lengua funciona como guía al momento de realizar enunciados en la misma. Esta hipótesis depende de tres factores: el tiempo que el estudiante necesita para aprender una lengua; el foco en la corrección de la forma más que el fondo y; el conocimiento de las reglas gramaticales (Krashen, 1977).

-Orden Natural: hace referencia a que existe un orden natural que rige la adquisición de una lengua materna, así como también un orden que rige la adquisición de la lengua extranjera. Sin embargo, ese orden no es igual para una y para otra (Krashen y Terrel, 1983).

-Insumo: hace referencia al *input* comprensible; el estudiante debe estar expuesto a la lengua que aprende. Este input facilitará la adquisición de la lengua, y si comprendido de forma adecuada, hará que la gramática se aprenda de forma automática. La comprensión es dada gracias al entendimiento del contexto y la información extralingüística (Krashen y Terrel, 1983).

-Filtro afectivo: hace referencia a la afectividad del estudiante al momento de aprender o adquirir una lengua. Si el estudiante se siente cómodo, en confianza, y seguro al momento de poner en aprender la lengua, sus niveles de ansiedad descenderán, generando así un mejor aprendizaje (Krashen y Terrel, 1983).

La teoría de Krashen (1977) no hace referencia a una interacción social auténtica, ya que se centra en que el individuo forme constructos (gramática) mentales a través de ejemplos naturales. Es por ello que Swain (1993), para complementar la teoría de Krashen (1985), le da importancia también al *output*, ya que para ella no sólo el input comprensible es necesario para la correcta adquisición de una lengua extranjera (Lantolf, 2000). La teoría del output comprensible permite que los estudiantes noten los vacíos que existen entre lo que saben y lo que quieren saber, prueben sus hipótesis sobre el lenguaje, y reflexionen sobre las formas y estructuras de la lengua extranjera (Jhonson, 2003).

Llevado a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, esta perspectiva cognitiva se ve representada mayormente por el enfoque comunicativo. Desde una perspectiva lingüística, bajo este enfoque se asevera que el propósito principal en la enseñanza de una lengua debía estar centrado en el aspecto comunicativo del lenguaje, en vez del dominio de las estructuras gramaticales (Brumfit, 1984; Richards y Rodgers, 2001). El lenguaje es visto como un instrumento para la comunicación, así como también es un sistema que permite construir significados de forma oral y escrita (Widdowson, 1978). El objetivo principal del Enfoque Comunicativo es el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes para que estos puedan desempeñar diferentes tipos de funciones mientras usan la lengua que aprenden (Richards y Rodgers, 2001). La idea es que los estudiantes no sólo tengan conocimiento de los aspectos formales de la lengua, sino que también sepan cómo, cuándo y dónde aplicarlos. Luego de la realización previa de un análisis de necesidades, el docente y los estudiantes tienen la oportunidad de negociar los objetivos del curso. Es por ello que entre el material didáctico destacan los materiales auténticos (diálogos, artículos de revistas y periódicos, cuentos, entre otros), oraciones desordenadas, juegos, fotografías, y dramatizaciones, entre otros (Richards y Rodgers, 2001). Bajo esta perspectiva cognitivista, la lectura y la escritura comenzaron a verse como procesos psicolingüísticos individuales (Kern y Warschauer, 2000)

Perspectiva Sociocognitiva

Esta perspectiva representa un punto medio entre lo externo del conductismo y lo interno del cognitivismo, y surge a la par de esta segunda; se le da especial atención a los comportamientos individuales de cada sujeto, y por ende se asume que existen diferentes realidades que son interpretadas de diferentes maneras por diferentes sujetos (Jhonson, 2003). Llevado a un aula de clase, esto implica que el docente debe tomar en cuenta los procesos mentales de cada uno de sus estudiantes, su parte afectiva, el bagaje de conocimientos previos y lo que cada estudiante persigue a través de una lengua. Los principales representantes de esta perspectiva son Hymes (1972) y Halliday (1975).

Hymes (1974) nos presenta su definición de competencia comunicativa como el “término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”. Es decir, la competencia comunicativa es la capacidad de un ser humano para comportarse y expresar enunciados de manera apropiada en una comunidad de habla. Al momento de comunicarnos, las expresiones no deben ser lingüísticamente correctas sino que también tienen que ser apropiadas con respecto al contexto social en el cual son expresadas (Brown, 2000). No basta con saber las reglas gramaticales, también hay que saber quién habla la lengua, a quién, dónde, cuándo y con qué fines (Brown, 2000).

Con sus términos sobre lo “correcto” (nuestra actuación) y lo “apropiado” (nuestra competencia) este autor nos lleva a hacer la diferencia ente “lo

políticamente correcto e incorrecto". Hymes (1972) contrasta esta teoría con la gramática universal propuesta por Chomsky (1959) en donde el aprendiz aplica sus conocimientos de la lengua, por ejemplo; reglas, principios y condiciones en el desenvolvimiento de la lengua actual, para así incorporar no solo las nociones del lenguaje sino también aspectos culturales.

Por su parte, Halliday (1975), propone al lenguaje como una semiótica social. Nos muestra que debemos entender el lenguaje desde una perspectiva social-funcional. Su Gramática Sistémico-Funcional nos muestra que existe una relación entre lenguaje y contexto, y toma las teorías de la lingüística moderna y les suma el contexto y la situación. Siendo nuestra realidad una construcción netamente humana, podemos ver que cada sociedad tiene un sistema de sentidos y significados que son expresados incorrectamente por la lengua (Halliday, 1975). Este autor también hace la diferencia entre el texto y el discurso, siendo el texto las realizaciones o producciones lingüísticas, y el discurso un elemento semiótico que no es palpable y está inserto en el texto; nosotros moldeamos a los discursos, y a su vez los discursos nos moldean a nosotros.

Para Halliday (1975), la lengua presenta variaciones según su contexto y según el individuo. Según el contexto tenemos que hay formas de lenguaje que no dependen sólo de la lingüística sino también del contexto dentro de los cuales son producidas. El contexto de situación (ideación) nos presenta tres grandes elementos: campo (el área en la cual es desarrollada la lengua), tenor (la relación interpersonal, cómo un participante se sitúa en un contexto y cómo concibe al otro) y modo (cómo se va a organizar el texto y bajo qué medio). Dentro de las variaciones de lengua en base al individuo tenemos los dialectos, los cuales

representan diferentes realidades socioculturales. Dichos dialectos pueden ser nacionales, regionales, sociales e individuales (Halliday, 1975).

Estas tres perspectivas de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras presentan premisas que están relacionadas con el tema de investigación del presente estudio, el cual está basado en el Aprendizaje Mixto y el Aula de Clase Invertida. Es por ello que en la siguiente sección se mostrará cómo estos cambios en las perspectivas de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras han ido de la mano con los cambios que se han producido en las teorías de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras mediadas por el computador.

Aprendizaje de Lenguas Asistido por el Computador (ALAC)

Area y Adell (2009) afirman que “el diseño de un curso o aula virtual es fundamentalmente una tarea, al menos para el profesorado, más pedagógica que tecnológica” (p.11). En otras palabras, el uso de la tecnología dentro de nuestras aulas de clases debe perseguir un propósito pedagógico que corresponda con nuestro programa de clases. Antes de adentrarnos en el aula de clase invertida, modelo seleccionado para el desarrollo del curso objeto de la presente investigación, es importante primero dar una breve introducción a los enfoques del Aprendizaje de Lenguas Mediado por el Computador (ALAC). Estos tres modelos derivan de las teorías conductista, cognitiva y sociocognitiva de adquisición de segundas lenguas presentadas en la sección anterior y del avance presentado en la tecnología de los computadores en cada uno de los periodos correspondientes (Davies et al., 2013).

Autores como Levy (1997), Beatty (2003) Kern y Warschauer (2004), Chapelle (2001), Warschauer (2004), Pérez (2008) y Davies et al. (2013), han

presentado recorridos históricos con respecto al ALAC y a su relación con las teorías de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Como parte fundamental de estos recorridos, se menciona a Warschauer (1996), a Warschauer y Healy (1998), y a Kern y Warschauer (2004) como autores clave en este respecto, los cuales proponen tres diferentes perspectivas bajo las cuales podemos estudiar el aprendizaje de lenguas asistido por el computador: Perspectiva Estructuralista, Perspectiva Cognitivo/Constructivista y Perspectiva Sociocognitiva. Los mismos muestran la evolución del papel que ha tenido el computador como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje dentro y fuera del aula de clases. A continuación, se presentan los diferentes enfoques de estudio desarrollados por Warschauer (1996), Warschauer y Healy (1998) y Kern y Warschauer (2004):

ALAC Estructural

La perspectiva ALAC Estructural fue desarrollada entre los años 60 y 70 principalmente, y se sustenta en la teoría conductista (Skinner, 1957), que ve el aprendizaje como una relación de estímulo-respuesta a través de la imitación, repetición y formación de hábitos, y en el cual se le presta mayor importancia al comportamiento observable de los estudiantes y no a lo que sucede internamente. Esta perspectiva ALAC se basaba en clases de gramática y vocabulario, ejercicios constantes de repetición (*drilling*), e instrumentos de evaluación que seguían el modelo de “computador como tutor” (Kern y Warschauer, 2000; Davies et al. 2013), puesto que el computador mismo ofrecía retroalimentación inmediata a las respuestas dadas por los estudiantes. Al tener esta retroalimentación inmediata (positiva o negativa), vemos como esta perspectiva se desarrolla de manera directa con la perspectiva conductista en la

cual se apoyaba. En ambas perspectivas, las respuestas dadas por los estudiantes debían ser exactas, se buscaba la precisión lingüística, y se veía la repetición como esencial para lograr el aprendizaje (Beatty, 2003).

La mayor parte de la actividad relacionada con esta perspectiva ALAC se llevó a cabo en los Estados Unidos, en donde todos los programas aliviaban la carga de trabajo repetitivo del docente y le permitían conducir una clase “más comunicativa” y dar retroalimentación inmediata a los errores de producción de los estudiantes Davies et al. (2013). Los programas utilizados eran poco sofisticados y los ejercicios llevados a cabo en el computador eran poco atractivos, con una tendencia cerrada Davies et al. (2013). De la misma forma, no se creaban actividades especiales diseñadas especialmente para el aprovechamiento del computador, sino que las mismas eran una extensión de las actividades planteadas por los libros de texto (Beatty, 2003). Adicionalmente, estos programas no permitían la interacción alguna entre los participantes, ni con el docente de la clase.

Adicional a la falta de atractivo y a la tendencia cerrada de los ejercicios, Olsen (1980) muestra otros factores que hicieron que esta perspectiva estructuralista no fuese tan exitosa en contextos como los Estados Unidos, muchos de ellos relacionados con el estado de desarrollo de la tecnología del computador y la web para la época. Entre estas razones la autora menciona el costo de adquisición de los equipos y desarrollo de los programas, el escepticismo por parte de los docentes hacia la capacidad que tenía el computador para enseñar una lengua, la falta de personal capacitado para operar los computadores, la falta de programas listos para usar por las instituciones, y la inhabilidad de los computadores para manejar marcas

diacríticas o cambiar fuentes. Al combinar estos factores con el rechazo que se generó hacia la perspectiva conductista de enseñanza de la lengua, y al presentarse un avance en la tecnología del computador, se da paso a una nueva perspectiva ALAC.

ALAC Cognitivo/Constructivista

La perspectiva ALAC Cognitivo/Constructivista tuvo lugar entre los años 80. Durante este período hubo un alza en la cantidad de computadores disponibles debido a que concordó con la creación de computadores personales más accesibles, permitiendo así que instituciones de educación primaria y secundaria pudiesen utilizar estos dispositivos. Adicionalmente, durante este período de tiempo se fundaron las primeras asociaciones ALAC: CALICO, en los Estados Unidos (1982), y EUROCALL, en Europa (1986).

Esta perspectiva tiene su basamento en la perspectiva cognitiva de enseñanza/aprendizaje de lenguas, en la cual el lenguaje es visto como un vehículo de comunicación y como un sistema que permite construir enunciados orales y escritos (Widdowson, 1978). El principal objetivo del cognitivismo es lograr no sólo la precisión lingüística sino también la fluidez en los estudiantes a través de ejercicios de tipo comunicativos, en los cuales los estudiantes construyan representaciones significativas y conceptualmente funcionales del mundo externo (Richards y Rodgers, 2001). En esta perspectiva, el aprendizaje se genera de forma tanto individual como colectiva a través de actividades que promuevan la interacción, es así como los estudiantes y los docentes tienen un rol protagónico (Pérez, 2008). Bajo la perspectiva ALAC cognitivo/constructivista, los materiales electrónicos se creaban bajo una perspectiva no lineal (con prácticas que incluían redacción de textos sencillos y completación de espacios,

en conjunto con el desarrollo de simulaciones y juegos que desarrollaban principalmente el vocabulario), lo cual resultaba muy atractivo (Beatty, 2003).

Durante gran parte de este período de tiempo, la compatibilidad entre los programas creados por las diferentes compañías fue un problema, debido a que cada compañía utilizaba un software diferente, trayendo como consecuencia que las instituciones no pudiesen compartir los mismos, y que las compañías de software educativo tuviesen problemas para decidir en cual sistema operativo basarse para obtener precios más accesibles para las instituciones (Davies et al., 2013). A pesar de esto, esta perspectiva cognitivo/constructivista permitió reconocer el potencial que tenían los computadores en el ámbito educativo; esto, ya que permitían el acceso a material auténtico y a actividades basadas en tareas que hicieran “pensar” a los estudiantes en vez de someterlos a ejercicios repetitivos (Davies et al., 2013), permitiendo así que esta perspectiva permitiera una mayor autonomía y pensamiento crítico que la perspectiva conductista (Beatty, 2003).

ALAC Sociocognitivo

La perspectiva Sociocognitiva tuvo lugar durante los años 90. Este periodo se vio marcado por la aparición de la World Wide Web, la cual fue considerada como el avance más representativo en las TIC de la época (Davies et al. (2013). Adicionalmente, también se dio la aparición de los elementos multimedia, permitiendo que los usuarios pudiesen grabar, adelantar, y pausar sonidos. Es en este periodo que Levy (1997) propone la definición de CALL más utilizada hoy en día, la cual define como “la búsqueda y estudio de aplicaciones del computador en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas” (p.1).

Como parte de esta perspectiva, y al tener sus basamentos en las teorías sociocognitivas de enseñanza de lenguas, los estudiantes continuamente crean conocimiento y cada uno de ellos elige de qué forma quiere llevar a cabo su proceso personal. El principal objetivo de este enfoque es lograr no sólo la fluidez y precisión lingüística, sino que también se agrega un componente denominado por Warschauer (2004), *Agency* -el poder construir una representación de la realidad, y realizar acciones significativas y ver los efectos que las mismas causan- componente que se logra a través del desarrollo de actividades comunicativas auténticas para los estudiantes. El hecho de poder grabar y reproducir sonidos permitía que los ejercicios fueran más allá de los ejercicios de repetición pertenecientes a perspectivas ALAC anteriores.

Bajo esta perspectiva comienzan a desarrollarse programas para que los profesores pudiesen crear su propio material. Entre estas herramientas destaca *Hot Potatoes* (Arneil & Holmes, 1998 –2009), que es utilizada aun en nuestros días, la cual permite crear ejercicios de relleno de espacio, establecer correspondencias, ordenado de oraciones, crucigramas y elaboración de textos cortos. Bajo esta perspectiva también surgen los MUDs (*multi-user domains*), MOOs (*multi-user-domains object oriented*), e incluso MUVes (*Multi-User Virtual Environments*), que ofrecían experiencias de aprendizaje que iban más allá de los ejercicios de gramática (Davies et al. (2013).

Ya en los 90 el internet había alcanzado un pico importante en el ámbito educativo en cuanto al acceso a la información, conexión de personas, y diversidad de ambientes de aprendizaje (Levy, 1997). La web ofrecía una cantidad basta de archivos a los cuales los estudiantes podían tener acceso en

cuestión de segundos, y la cual podían adaptar a sus necesidades personales (Kern y Warschauer, 2000). Asimismo, los estudiantes podían interactuar entre sí, y con otros estudiantes alrededor del mundo para poner en práctica la lengua, y la web les ofrecía herramientas estimular el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo (Chapelle, 2001). En el caso de los docentes, los mismos podían crear actividades interactivas y motivantes de forma síncrona (como chats) y asíncronas (como foros) que permitían a los estudiantes trabajar de forma colaborativa.

Con la aparición de la Web 2.0, o web social, hubo una revolución en la forma que vemos la web. El acceso a la información es más libre, la conexión más rápida y los dispositivos más portables y económicos, haciendo así que surgiera entonces una nueva generación de sitios web que responden a esta naturaleza social, y sirvan como punto de unión para personas que quieran compartir sus ideas y contenidos (Dudeney y Hockly, 2007). Ya no son sólo expertos en informática los únicos que se encargan de publicar y actualizar información; cualquier usuario es capaz de crear contenidos con conocimientos mínimos informáticos, y sin necesidad de tener conocimientos en el área de programación (Anderson, 2007). Entre estos servicios y aplicaciones destacan los Blogs, Wikis, Redes Sociales, y sitios de alojamiento de audio y video como Youtube y Audioboom, los cuales permiten agregar, quitar, y modificar la información compartida de una forma sencilla y rápida (Anderson, 2007). Al ser prosumidores de información, los contenidos producidos por los estudiantes tienen un mayor valor y el proceso de enseñanza/aprendizaje puede ser más

personalizado aún, lo cual se espera fomente un enfoque más ecléctico para la enseñanza (Dudeney y Hockly, 2007).

Las perspectivas ALAC mencionadas anteriormente se ven apoyadas en las teorías de enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, con los nuevos avances de la tecnología han surgido nuevas perspectivas con respecto a la enseñanza/aprendizaje en la era digital.

Perspectiva ALAC Inteligente (Intelligent Computer Assisted Language Learning, ICALL)

Esta perspectiva ALAC aplica conceptos, técnicas, algoritmos y tecnología tomada de la inteligencia artificial (como la robótica y los agentes inteligentes) a la enseñanza de lenguas (Gamper y Knapp, 2002; Nerbonne, 2003). Las cuatro áreas básicas que esta perspectiva toma de la inteligencia artificial son el procesamiento del lenguaje natural, el modelamiento basado en el usuario, los sistemas de expertos, y los sistemas de tutoría inteligente (Schulze y Heift, 2013). El procesamiento natural del lenguaje tiene que ver con el entendimiento y la producción del lenguaje natural humano (como las herramientas de reconocimiento de voz *Siri* y *Cortana*). El modelamiento basado en el usuario, mediante el cual un modelo de estudiante observa el comportamiento de un estudiante normal en el sistema, recolecta información, y hace inferencias sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes (Self, 1994). Los sistemas de expertos funcionan de manera que el estudiante pueda recibir información detallada sobre los contenidos que han ingresado al sistema (rasgos fonológicos/grafológicos, características morfosintácticas, semántica, rasgos pragmáticos/discursivos), lo cual permite mantener un record detallado

del estudiante (Alviset, 1986). Finalmente, el sistema de tutoría inteligente combina el modelamiento basado en el usuario y la tutoría inteligente para crear un sistema que pueda proveer retroalimentación al estudiante en distintos niveles.

Una de las ventajas más grande de esta perspectiva de ALAC sobre las otras se da precisamente a nivel de corrección de errores y al proveer retroalimentación inteligente a los estudiantes. Un sencillo ejemplo de esto es la página Hemingwayapp (hemingwayapp.com), que a diferencia de otros procesadores como Word, ofrece retroalimentación a niveles superiores que van más allá de la corrección gramatical. Adicionalmente, también se han visto grandes avances en los software de traducción, los cuales pueden complementar el aprendizaje de lengua de los estudiantes, pero que no siempre utilizan de la forma más adecuada (Williams, 2006).

Con los avances de la tecnología, estas perspectivas han seguido desarrollándose en mayor medida en el ámbito educativo y en la actualidad se incluyen elementos como la realidad virtual (ej. Google Glasses), y la realidad aumentada (ej. Pokemon Go). Es solo cuestión de tiempo para que nuevas perspectivas sigan surgiendo y alimentando la historia del aprendizaje de lenguas mediado por el computador.

Estas perspectivas, en conjunto con las visiones de enseñanza/aprendizaje de lengua, nos servirán como base para entender al Aprendizaje Mixto, y sus aplicaciones en los programas de clase.

Aprendizaje Mixto

Si bien en Español utilizamos el término Aprendizaje Mixto para básicamente referirnos a un enfoque en el cual se integran la modalidad presencial y la online, el término *Blended Learning* en su idioma original abarca tres definiciones diferentes (Sharma, 2010). La definición más tradicional de este término se refiere a la combinación de aprendizaje presencial y en línea, utilizando por lo general ambientes virtuales de aprendizaje (Moodle, por ejemplo) y herramientas asíncronas como los foros y chats (Australian National Training Authority, 2003). Kerres y De Witt (2003) argumentan que el aprendizaje mixto comprende una combinación de metodologías, que se refiere a la combinación de distintos enfoques pedagógicos, sin importar la tecnología que esté siendo utilizada. Finalmente, la noción de aprendizaje mixto propuesta por Oliver y Trigwell (2005) incorpora el uso de otras herramientas, al combinar el uso de diferentes tecnologías, como el uso de correo electrónico y también de dispositivos móviles en un mismo curso; para esta definición, la inclusión de clases presenciales no es obligatoria. Para efectos de esta investigación, el Aprendizaje Mixto tomará premisas de las conceptualizaciones de aprendizaje mixto planteadas por la Australian National Training Authority (2003) al seguir un modelo de Aula de Clase Invertida, y de Oliver y Trigwell (2005) al combinar el uso del computador con dispositivos móviles y redes sociales.

En su concepción más tradicional y utilizada, el Modelo de Aprendizaje Mixto implica una combinación entre el modelo de enseñanza presencial y el modelo de enseñanza en línea (Bartolomé, 2004). El término Aprendizaje Mixto comenzó a utilizarse alrededor del año 2000 y se refería simplemente al uso de actividades de autoestudio en línea para suplementar el contenido de las clases

tradicionales (Marsh, 2012). Tanto el aula de clases presencial como el aula virtual tienen igual importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje (Area y Adell, 2009). La plataforma digital no actúa solamente como repositorio de documentos, sino que es también constituye un espacio para estimular la interacción y comunicación entre los distintos participantes del proceso. El diseño, aplicación y evaluación de los contenidos de clase en este modelo se realizan tanto en el plano físico como en el virtual y ambos planos son coherentes con el programa de clases (Area y Adell, 2009; Marsh, 2012). Vale la pena destacar que el modelo de Aprendizaje Mixto no tuvo sus orígenes en el ámbito educativo, sino en el ámbito empresarial, ya que permitía a las empresas optimizar el tiempo de trabajo de sus empleados, sin dejar a un lado la formación de los mismos en el mundo corporativo (Sharma, 2010).

Autores como Bartolomé (2004) y Marsh (2012) afirman que a pesar de que no estemos conscientes de que existe el Aprendizaje Mixto, siempre ha habido cierto grado de “integración” (*blending*) dentro de las aulas de clases (a través de herramientas como grabadoras de audio y video, periódicos y laboratorios que brindan diferentes formas de tener acceso al contenido). Esta “integración” permite el desarrollo del aprendizaje individual y colectivo, así como la interacción entre los participantes (Marsh, 2012). Los autores también aseveran que a través de la tecnología se agregan nuevas oportunidades y ambientes como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje y que se genera una “expectativa de nuestros estudiantes de usar la tecnología dentro y fuera del aula de clases como parte de su proceso de aprendizaje” (p.2).

La evolución de las tecnologías de la información y comunicación en las distintas áreas del saber hicieron que el Aprendizaje Mixto fuera un factor a tomar en

cuenta también por el ámbito educativo (Bartolomé, 2014). Además de esto, esta modalidad de aprendizaje ayudaba a reducir el elevado costo de la educación presencial universitaria y el incremento de la matrícula de estudiantes (Bartolomé, 2004; UNESCO, 2007; Cabero y Llorente, 2008). Entre las ventajas de aplicar la modalidad de Aprendizaje Mixto se destaca (Bartolomé, 2004; Marsh, 2012):

- Aumenta la cantidad de material en línea disponible tanto para el docente como para los estudiantes.
- Provee una experiencia de aprendizaje más individualizada y personalizada.
- Apoya y estimula el aprendizaje independiente y colaborativo.
- Estimula a los estudiantes a que se comprometan con su aprendizaje.
- Abarca una variedad de estilos de aprendizaje.
- Provee un escenario para practicar la lengua meta fuera del aula de clases.
- Proporciona un ambiente menos estresante para practicar la lengua meta.
- Promociona el estudio flexible (en cualquier lugar y a cualquier hora) para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Ayuda a que los estudiantes desarrollen habilidades de aprendizaje necesarias para el siglo XXI.
- Transfiere las habilidades aprendidas por los estudiantes a otros cursos.

Sin embargo, debemos estar conscientes de que esta “integración” no debe darse al azar. Todos los elementos que se combinan al llevar a cabo esta modalidad (programa de clases, actividades, e inclusión de la tecnología, por

ejemplo) deben complementarse y ser coherentes entre ellos mismos (Bartolomé, 2004; Area y Adell, 2009; Marsh, 2012). El docente, además, debe asegurarse de utilizar múltiples herramientas para poder satisfacer los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes e integrar su uso al aula de clase tomando en consideración criterios pedagógicos (Tomlinson, 2003; Deriwanka, 2003; Marsh, 2012). Finalmente, resulta significativo resaltar la necesidad de brindar apoyo al estudiante, no sólo a nivel académico, sino también a nivel técnico (uso de la plataforma digital) y afectivo (Bartolomé, 2004; UNESCO, 2007; Urdaneta y Guanipa, 2010; Marsh, 2012; Villalobos, 2013).

Las visiones de los distintos autores (Bartolomé, 2004; UNESCO, 2007; Cabero y Llorente, 2008; Area y Adell, 2009; Marsh, 2012) relacionadas con aprendizaje mixto ya discutidas, permiten concluir que existen diferentes aspectos que debemos tomar en cuenta al integrar nuestra aula de clases con la tecnología y convertirla en un aula de aprendizaje mixto. Estos autores coinciden en la idea de que no hay una “fórmula mágica” que permita integrar la plataforma digital con nuestra aula de clases sino que es una suerte de ensayo y error que permite modelar y orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje en nuestra aula de clases. Entre otros aspectos que pueden ser tomados en cuenta para un desarrollo exitoso de un modelo de aula de clase invertida destacan:

- Definir cuál es el propósito que queremos cumplir con nuestro programa de estudios.
- Tener en claro cuáles son las actividades que serán desarrolladas, previo durante y después de la clase.
- Tomar en cuenta las diferentes formas de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes.

- Tomar en cuenta las limitaciones de tiempo, particularmente la dedicación que deben tener los estudiantes tanto a las clases presenciales como al desarrollo de actividades en línea.
- Tomar en cuenta las limitaciones de tiempo de los docentes para el desarrollo de actividades y monitoreo del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.
- Tomar en cuenta las limitaciones del uso de la tecnología en un aula de clases. Dentro de nuestro contexto educativo específico (Venezuela), es importante tener en cuenta la posible falta de equipos y/o conexión a internet en la institución y en los hogares de nuestros estudiantes.

En esta investigación, el Aprendizaje Mixto se desarrolló a través de la puesta en práctica del Aula de Clase Invertida en conjunto con la red social Facebook. A través de esta red social se complementaron y se llevaron a cabo actividades de clase que forman parte de los contenidos del programa de la asignatura Lectura y Escritura II del Inglés. La descripción de esta herramienta digital y sus aplicaciones en el ámbito educacional serán desarrolladas en el Capítulo IV, el cual está relacionado con el contexto socio-educativo donde se desarrolló la investigación.

Una vez presentado el Modelo de Aprendizaje Mixto, es necesario ir a una de sus modalidades específicas, el Aula de Clase Invertida, modalidad bajo la cual se llevó a cabo el programa de clases del curso objeto de estudio.

Aula de Clase Invertida

A pesar de que existen redes internacionales bien establecidas como *The Flipped Learning Network*, y de que cómo autores como Talbert (2016) nos dan a entender que, luego de una búsqueda exhaustiva, ha habido un auge en la cantidad de estudios académicos serios y arbitrados en este tema, no existen suficientes estudios en el área de lengua extranjera. Es por ello que esta sección se centrará en las premisas teóricas del aula de clase invertida propuestas por los autores Bergmann y Sams (2012), pioneros en el desarrollo de esta modalidad.

El Aula de Clase Invertida es una modalidad dentro del aprendizaje mixto que permite la instrucción directa que permite que el docente y los estudiantes se muevan del espacio grupal al espacio individual de aprendizaje (generalmente a través del uso de videos instruccionales). Las interacciones que se llevan a cabo en el espacio grupal de aprendizaje son dinámicas e interactivas y ofrecen al docente la oportunidad de mediar el aprendizaje mientras los estudiantes construyen conocimientos (Bergmann y Sams, 2012; Milman, 2012; Tucker, 2012; Yarbrow et al., 2014; Abeysekera y Dawson, 2015). La creación del modelo de Aula de Clase Invertida se atribuye principalmente a dos profesores de química de Colorado, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes incursionaron en el uso de grabaciones de pantalla (*screencasting* en inglés) y videos en 2006 para presentar sus contenidos a sus estudiantes de ciencias (Bergmann y Sams 2012; Makice, 2012). Sin embargo, no fue sino hasta el año 2010 que Pink acuñó el término *aula de clase invertida*. En la siguiente tabla, Bergmann y Sams (2012) muestran una comparación en cuanto a la distribución de tiempo de un

aula de clases tradicional y un aula de clases invertida con ayuda de la tecnología:

Aula de Clase Tradicional		Aula de Clase Invertida	
Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo
Actividades iniciales	5 min.	Actividades iniciales	5 min.
Revisar tarea del día anterior	20 min.	Preguntas y respuestas basadas en el video mediante el cual se impartió la instrucción directa.	10 min.
Instrucción directa del nuevo Contenido	30-45 min.	Práctica guiada e independiente/ actividad en el laboratorio.	75 min.
Práctica guiada e independiente/ actividad en el laboratorio.	20-35 min.		

Tabla II.I.- Comparación entre aula de clase tradicional y aula de clase invertida (Bergmann y Sams, 2012)

Vemos entonces como a través del aula de clase invertida se maximiza el tiempo de clases para responder preguntas específicas basadas en el contenido, prácticas guiadas y de interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante. De acuerdo con Bergmann y Sams (2012) es de suma importancia educar y preparar a los estudiantes en cuanto al trabajo individualizado que hacen en sus espacios personales ya que el docente no estará presente en los momentos que presenten dudas durante la revisión del contenido. Es importante estimular al estudiante a que haga pausas y retroceda el video tantas veces como sea necesario y a que tome notas de los contenidos que considere más relevantes. De acuerdo a Bergmann y Sams (2012), existen tres diferentes etapas mediante las cuales se da la inversión de un aula de clases:

Durante la primera etapa, la preparación previa a la clase, los estudiantes preparan el contenido de clase, esto a través de la instrucción directa que es impartida por el docente a través del material audiovisual en los espacios individuales de los hogares de cada estudiante. Para esta etapa, el docente ha preparado previamente materiales como infografías, videos, grabaciones de pantallas, vodcasts, entre otros, y los ha compartido entre los estudiantes sea por vía electrónica, a través de una plataforma o servicio de alojamiento, o a través de CDs o dispositivos de almacenamiento portátil en caso de que los estudiantes presenten problemas de conexión. En el caso de los videos, que es el recurso mayormente utilizado, existe una vasta cantidad de videos disponibles en servidores como Youtube, Teachers Tube y TedEd en caso de que el docente no tenga el conocimiento suficiente para crearlos. Puede hacer uso de esos recursos tecnológicos disponibles sin fines comerciales otorgando los créditos correspondientes. El estudiante recibe la instrucción directa a través de estos materiales, y es importante que haya una actividad previa a la clase (preguntas de reflexión, quizzes en línea, preguntas de desarrollo, preparar material para la clase, entre otras). Estas actividades previas aseguran que el estudiante haya revisado el material y pueda aplicar los conocimientos en las actividades de clase y resolver dudas con la ayuda del docente.

El siguiente esquema (Fig. II.I) realizado por el Instituto de Tecnología Rochester (n.d.) puede ser de gran ayuda al momento de elegir cuáles son los contenidos que pueden ser invertidos. El mismo tiene como base la Taxonomía de Bloom (1956) y nos sugiere que invirtamos los contenidos que están relacionados con las habilidades de pensamiento de orden inferior (recordar, entender, aplicar) para así aprovechar el tiempo de clase al desarrollar las

habilidades de pensamiento de orden superior (analizar, evaluar, crear) de nuestros estudiantes.

Contenido de clase y/o actividades	Conceptos/tópicos/actividades de clase que pudiesen aplicarse
Conceptos o temas que los estudiantes entienden fácilmente.	
Conceptos o temas que pienses que tus estudiantes podrían aprender fuera de clases (vía tarea) con muy poca guía de tu parte.	
Conceptos o temas que se explican de mejor forma a través de la instrucción directa o comunicación unidireccional docente-estudiante.	
Actividad o instrucción que no requiera necesariamente de tu presencia física y pueda ser presentada fuera del aula de clases para aprovechar el tiempo de clases y dar paso a actividades que requieran tu presencia en el aula.	
Conceptos o temas que los estudiantes encuentran difíciles de manejar.	
Actividad de clase que crees que está siendo apresurada porque no hay suficiente tiempo para desarrollarla bien.	
Práctica de clase que consideres que debe llevarse a cabo en el aula para que así tus estudiantes puedan estar preparados para llevar a cabo proyectos más grandes fuera de la misma.	
Conceptos o temas que consideres que tus estudiantes aprenderán mejor a través del "aprender haciendo" en el aula de clases bajo tu guía y monitoreo.	

Figura II.I.- Selección de contenidos a invertir.

A través de la figura II.I podemos ver cómo este esquema facilita la organización de nuestros contenidos de clase en diferentes categorías, permitiendo así tomar una mejor decisión al momento de decidir cuáles de los contenidos pueden ser trabajados por los estudiantes en sus hogares.

Como parte de la segunda etapa, durante la clase, el docente hace un breve repaso del contenido para clarificar conceptos y dudas, y el tiempo de clase es dedicado a realizar actividades que estimulen la interacción entre los estudiantes de manera que puedan aplicar los conocimientos adquiridos previamente e incluso adaptarlos a su propio contexto. Al haber más tiempo para la aplicación

de conocimientos, en la clase el docente guía a los estudiantes y los ayuda al proveer retroalimentación personalizada, haciendo un mejor uso del tiempo en las sesiones presenciales. En este respecto, Bergmann y Sams (2012) establecen que si una gran parte de los estudiantes tienen la misma duda sobre el material utilizado previo a la clase, esto implica que hay un problema con el material y que el mismo debe ser evaluado, reestructurado, y creado nuevamente para evitar esas fallas.

Finalmente, en la tercera etapa, seguimiento posterior a la clase, los estudiantes pueden volver a revisar el material y hacer conexiones con lo aprendido en clase, para así enfocarse en los aspectos que necesiten mayor atención. Asimismo, a través de la interacción en línea se pueden hacer actividades de seguimiento para afianzar los conocimientos.

Es necesario resaltar que si bien este tipo de modalidades se centra en el estudiante, el docente sigue teniendo un rol crucial para la planificación, desarrollo, guía y monitoreo de las actividades (Bergmann y Sams, 2012). Asimismo, y tomando en cuenta que esta modalidad se encuentra incluida como parte del aprendizaje mixto, es necesario recordar, como se mencionó anteriormente, que todos los contenidos desarrollados en la modalidad en línea deben tener conexión con el programa de clases, así como también con las actividades que se realicen dentro de la misma (Bartolomé, 2004; UNESCO, 2007; Cabero y Llorente, 2008; Area y Adell, 2009; Marsh, 2012). Es así como Yarbro et al. (2014) establecen cuatro pilares fundamentales propios de la modalidad del Aula de Clase Invertida que debemos tener en cuenta para que la integración pedagógica se lleve a cabo:

- Ambiente flexible: el docente debe tomar en consideración los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, debe organizar actividades que estimulen el trabajo individual y grupal, y debe ser abierto en sus expectativas en cuanto al ritmo de aprendizaje de sus estudiantes.
- Cultura de aprendizaje: en esta modalidad, los estudiantes son el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por consiguiente, ellos están activamente involucrados en la construcción de conocimientos y en la evaluación de los mismos.
- Contenido intencional: el docente debe determinar cuál contenido debe ser discutido en clase, y cuál puede ser explorado por su cuenta para así poder maximizar el tiempo de clase. Asimismo, el docente debe saber cuál es la intención que se persigue detrás de cada contenido seleccionado, en línea o presencial.
- Docente capacitado: el docente debe estar en capacidad de observar, guiar, proveer retroalimentación y evaluar a sus estudiantes en el momento justo. Esto implica que el docente debe ser capaz de reflexionar acerca de su práctica, de interactuar con sus estudiantes, de aceptar críticas constructivas y de tolerar el caos controlado en sus aulas de clase, en caso de presentarse.

Vemos entonces como en un aula de clases invertida la flexibilidad, la interacción, la co-construcción del conocimiento y la co-evaluación y autoevaluación son elementos fundamentales para el desarrollo e integración pedagógica y efectiva de los contenidos de clase.

Puesta en práctica desde una perspectiva pedagógica, la modalidad de Aula de Clase Invertida puede traer beneficios tanto para el docente como para los estudiantes en el ámbito educativo tales como (Bergmann y Sams 2012):

Para el estudiante:

- Ayudar a que los estudiantes organicen su tiempo - logran ponerse al día cuando pierden clase por alguna razón y pueden realizar algunas de las actividades a su propio ritmo y horario.
- “Pausar, retroceder y adelantar” al docente –una parte de nuestros estudiantes puede perder el hilo conductor de ideas, o aburrirse, cuando impartimos contenidos muy extensos en el aula de clase. Tener la posibilidad de pausar, retroceder y adelantar esos contenidos por video permite a los estudiantes procesar la información a un ritmo que sea adecuado para ellos.

Para el docente:

- “Hablar” el idioma de los estudiantes de hoy en día - los docentes se encuentran ante una nueva generación digital para la cual si bien aprender mediante videos y otras herramientas multimedia es algo innovador, es a la vez algo que hacen en su vida diaria.
- Tomar en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes - se ven beneficiados aquellos estudiantes que les cuesta un poco más comprender el contenido.
- Mejorar el manejo de clase - el tiempo de clases se maneja efectivamente y permite interactuar, realizar actividades individuales o grupales. Es

importante destacar que con el manejo efectivo del tiempo los problemas de conducta disminuyen considerablemente bajo esta modalidad.

Un beneficio en común que el Aula de Clase Invertida presenta tanto para docentes como para estudiantes es estimular la interacción. Esta modalidad maximiza el tiempo de clase presencial para poner en práctica los conocimientos, y estimula la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante al realizar actividades significativas y que ayuden a los estudiantes a contextualizar los nuevos conocimientos. Asimismo, ayuda permite que el docente tenga más tiempo para llevar a cabo interacciones personalizadas con cada uno de sus estudiantes.

Otro beneficio común que presenta el Aula de Clases invertida tanto para docentes como estudiantes es que permite ser llevada a cabo en contextos de baja tecnología. Este tipo de contextos, entre otras cosas, destacan por presentar problemas de acceso a internet debido a la falta de la infraestructura innecesaria. Bergmann (2016) nos muestra como incluso a través de la cámara de un teléfono, el docente puede crear videos y compartir los contenidos con sus estudiantes, y cómo a través del uso de escritos en papel los mismos pueden cumplir la etapa de rILExión e interacción con los contenidos. En este respecto, González y St. Louis (2012) también hablan de la posibilidad de llevar a cabo actividades bajo cualquiera de los enfoques ALAC en este tipo de contextos al estimular trabajos grupales rotativos, el uso de herramientas específicas que resalten la calidad y no la cantidad de actividades, y el uso de herramientas que puedan ser descargadas y utilizadas sin conexión.

Una vez desarrollada la base teórica que sustenta el modelo Aprendizaje Mixto y del Aula de Clase Invertida, podemos notar como el docente debe cumplir roles tanto en la modalidad presencial como en la modalidad en línea. Dentro del entorno digital, el docente se transforma para dar paso al tutor virtual, y cumplir distintas funciones. En la siguiente parte de este capítulo se abordan las consideraciones teóricas relacionadas con el rol del docente en el plano digital.

Rol del tutor virtual

De acuerdo con Cabero (2006), uno de los investigadores destacados en las funciones del tutor virtual, la tutoría virtual está relacionada con el papel que asume el docente dentro de los entornos virtuales para aconsejar, acompañar, guiar, orientar, conducir y evaluar el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes. A través de la tecnología, el docente cambia completamente su rol y pasa a ser un guía y mediador con sus estudiantes, y a la vez un monitor del intercambio entre lo que el estudiante sabe, lo que desea saber, y las estrategias que utiliza para lograr su objetivo (UNESCO, 2007; Gamboa, 2013). A través de la tutoría en línea se establece un canal de comunicación con más de una vía (tutor-estudiante, estudiante-tutor, estudiante-estudiante) para que de esa forma los estudiantes puedan desarrollar una mayor independencia (UNESCO, 2007; Urdaneta y Guanipa, 2010). Cabero (2006) define cinco funciones que debe cumplir un tutor virtual:

-Técnica: el tutor debe asegurarse de que los estudiantes conozcan las herramientas que utilizarán y puedan tener acceso al aula virtual.

-Académica: el mismo tutor debe tener la capacidad, formación y dominio de los contenidos para poder organizar, llevar a cabo, diagnosticar y evaluar las actividades.

-Organizativa: el tutor debe establecer los pasos a seguir para el desarrollo del curso y el cumplimiento de las fechas.

-Orientadora: el tutor debe hacer seguimiento al trabajo de cada uno de los estudiantes, así como también debe orientarlos para asegurar el aprendizaje de los mismos.

-Social: el tutor debe tratar de eliminar la sensación de aislamiento y/o falta de motivación que podría llegar a generarse en el estudiante a raíz de la interacción a través del computador.

Urdaneta y Guanipa (2010) también desarrollan una teoría que complementa la presentada por Cabero (2006) en cuanto a las funciones de un tutor en línea. Los autores hablan de orientación didáctica (comprensión y aplicación de los contenidos, administración y ayuda para la adquisición de hábitos de estudio en los estudiantes), evaluación (seguimiento de los procesos de los estudiantes), el consejo (asesoría académica bibliográfica) y el soporte motivacional.

Gamboa (2013) afirma que “aunque la tecnología ha venido a facilitar la enseñanza, esta es solamente un medio y por sí sola no hace nada” (p.4). Si los docentes no están en capacidad de aprovechar al máximo la herramienta digital, simplemente se hará un traspaso a digital de las mismas técnicas y estrategias del aula de clases presencial, desaprovechando completamente las potencialidades del uso de la tecnología (UNESCO, 2007). El autor presenta un modelo similar al de Cabero (2006), y agrega que el seguimiento y la

retroalimentación constante permiten que el estudiante se motive y aprenda de sus errores, dándole importancia también al error como elemento de generación de conocimientos dentro del proceso de aprendizaje (Gamboa, 2013). Adicionalmente, el autor expresa que el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes es un factor importante para aliviar el sentimiento de aislamiento de los estudiantes (Gamboa, 2013).

Con lo expresado por autores como Cabero (2006), Urdaneta y Guanipa (2010), y Gamboa (2013) se puede ver como las nuevas perspectivas ALAC de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras -como la sociocognitiva- se brinda mucho más protagonismo al estudiante y a la formación del mismo como un ente crítico e independiente. Esto brinda la posibilidad a todos los estudiantes de interactuar con el docente y participar en la construcción del conocimiento de manera que pueda poner en práctica sus habilidades de lengua dentro de un contexto social y cultural (UNESCO, 2007; Urdaneta y Guanipa, 2010).

Los programas educativos de la UNESCO, reconocidos por buscar una mejora en la calidad de vida, reducir la pobreza, defender la igualdad de géneros y proteger a las minorías, responden a objetivos como el mejoramiento de la calidad de aprendizaje dentro y fuera del aula de clase. Para estos programas, la importancia radica en que no es sólo qué se aprende sino cómo se aprende lo que nos puede ayudar como docentes a marcar una diferencia. Para la UNESCO (2007), el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte fundamental del aula de clase es tan importante, que consideran que las mismas estimulan el desarrollo y autonomía en las personas (Urdaneta y Guanipa, 2010), logrando así mejoras y una evolución en el ámbito de la educación.

Dentro del proyecto relativo a las Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para docentes (NUCTICD, 2007) se establece que el mismo “apunta a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su labor profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios y la organización del centro docente” (p.6). La idea de este proyecto no es solamente el mejoramiento profesional del docente, sino que a su vez ese docente se convierta en un líder que logre incluso formar gente a su alrededor y genere un cambio en la calidad de la educación en su entorno, y que así poco a poco exista un progreso en el desarrollo social y económico del país (bajo el factor de innovación tecnológica, que se refiere a la capacidad de la mano de obra para crear, distribuir, compartir y utilizar nuevos conocimientos).

El proyecto NUCTICD (UNESCO, 2007) nos muestra una diferencia entre el docente de aula y el tutor virtual en tanto que “los cambios en la práctica de los docentes suponen saber dónde y cuándo se debe utilizar –o no utilizar– la tecnología para las actividades y presentaciones en la clase, para las tareas de gestión y para adquirir conocimientos de las disciplinas complementarias gracias a la propia formación profesional de los docentes” (p. 18). En cuanto al desarrollo de las competencias de un tutor en línea, el proyecto NUCTICD (UNESCO, 2007) combina tres enfoques basados en el fomento de capacidades humanas: nociones básicas de tecnología (integrar competencias tecnológicas dentro de los planes de estudios para que la población incremente su comprensión de la tecnología), profundización de conocimientos (lograr que la población utilice esos conocimientos para resolver problemas reales y le den valor a la sociedad y a la economía) y creación de conocimientos (estimular a la población a que cree sus propios conocimientos y saque provecho de ellos) con seis componentes del

sistema educativo: política, plan de estudios, pedagogía, TIC, organización y formación de docentes. Todo esto tomando en cuenta que el centro de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje es el estudiante.

Vemos entonces como existe una relación estrecha entre las competencias que debe poseer un tutor virtual y las funciones que serán cumplidas por el mismo. La siguiente tabla resume y organiza los contenidos presentados anteriormente sobre las habilidades y funciones de un tutor virtual:

Habilidades/funciones	Descripción	Implicaciones
Académica	El docente está formado y entrenado en el área. Asimismo, está capacitado para transmitir dichos conocimientos (Cabero, 2006; UNESCO, 2007).	El docente es especialista en el área (en este caso ILE). Asimismo, tiene conocimientos prácticos que complementan la teoría.
Tecnológica	El docente tiene conocimiento de la plataforma digital y de las herramientas que utilizará dentro de la misma (Cabero, 2006; UNESCO, 2007).	Maneja la Web 2.0. Conoce herramientas como foros, wikis, blogs, páginas, creación de videos y podcasts aplicaciones móviles, entre otras.
Motivacional	El docente tiene la capacidad de compensar el posible aislamiento generado por la distancia al tomar en cuenta la afectividad y motivación del estudiante (Cabero, 2006; Urdaneta y Guanipa, 2010).	Saluda y se despide de los estudiantes, utiliza emoticones, mantiene el registro, hace lo posible porque el estudiante sienta que está teniendo una conversación cara a cara
Organizativa	El tutor planifica el principio, desarrollo y desenlace del curso. Asimismo planifica la evaluación del mismo y establece los pasos para que sus estudiantes cumplan las metas del mismo (Cabero, 2006; Urdaneta y Guanipa, 2010; UNESCO, 2007).	El docente prevé las diferentes situaciones que puedan presentarse dentro del proceso de enseñanza y está preparado para las hacer las modificaciones necesarias.
Orientadora	El docente hace seguimiento de la evolución del proceso de sus estudiantes. Asimismo, los orienta dentro del mismo (Cabero, 2006; UNESCO, 2007; Urdaneta y Guanipa, 2010).	Existe una retroalimentación docente-estudiante-docente en el entorno Virtual

Tabla II.II.- Resumen habilidades/funciones de un tutor en línea (Cabero, 2006; UNESCO, 2007; Urdaneta y Guanipa, 2010).

Tomando en cuenta lo anteriormente discutido sobre el rol del tutor virtual, se puede concluir que el mismo cumple el papel de mediador, consejero y orientador dentro del entorno virtual. Este tutor acompaña, entonces, como guía, monitorea y evalúa en todo momento el proceso de aprendizaje de sus

estudiantes al establecer canales multidireccionales de comunicación. Asimismo, y teniendo en cuenta la información antes mencionada, un tutor virtual efectivo (de lengua en este caso) debe cumplir con los siguientes principios:

- Entender las implicaciones del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua mediado por el computador.
- Tener conocimientos en el área de la tecnología y en el uso de las plataformas y herramientas digitales.
- Estar en capacidad de compartir sus conocimientos y llevar a sus estudiantes a su nivel.
- Establecer conexiones entre los contenidos presenciales de la clase y la implementación de las TIC para llevar a cabo los contenidos del programa de clases.
- Hacer seguimiento constante del proceso de enseñanza/aprendizaje mediado por el computador para así poder evaluar la efectividad del mismo.
- Ser flexible para poder realizar las modificaciones necesarias en pro del desarrollo de las competencias de sus estudiantes.
- Realizar actividades que estimulen la interacción, el desarrollo de pensamiento crítico y la autonomía en sus estudiantes.

Cabe destacar que si bien la presente investigación da gran importancia al rol del tutor virtual como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, el curso objeto de estudio sigue la modalidad de Aula de Clase Invertida. Al llevar a cabo esta modalidad, las clases presenciales también tienen importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto implica que el docente debe poder

diferenciar y cambiar su papel tanto en el medio presencial como en el medio digital para así optimizar el desarrollo de cada modalidad y mantener el interés de los estudiantes. Asimismo, implica que debe planificar actividades que conecten el plano presencial y el plano digital, y que a su vez se conecten con los contenidos presentados en el programa de clases.

Dado que el curso objeto de la presente investigación está basado en el desarrollo de la producción escrita en ILE, es necesario entonces desarrollar aspectos teóricos relacionados con esta modalidad de la lengua.

La escritura en lengua materna (L1) y en lengua extranjera (L2)

En la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras la escritura es una de las modalidades de la lengua que requiere de mayor atención y cuidado por parte de los docentes y estudiantes. El desarrollo de la escritura a través de modalidades mixtas proporciona a los docentes la oportunidad de involucrar a los estudiantes en actividades significativas y auténticas a través de la colaboración e interacción. Es por ello que es importante comprender cómo se desarrolla la escritura en lengua materna (L1) y (L2). En esta sección se desarrollan los diferentes aspectos teóricos correspondientes al desarrollo de escritura en L1 y L2, así como del proceso de escritura y de la escritura en medios digitales.

Escritura en Lengua Materna (L1)

Al hablar de la escritura, es importante ver su evolución y concepción a lo largo de la historia. A principios de siglo XX, la escritura era considerada como una representación escrita de lo oral (Matzuda, 2003). Esto se debe a que los docentes solían usarla como refuerzo a través de las prácticas de los aspectos

formales de la lengua, como lo son: los tiempos verbales, vocabulario o incluso las estructuras sintácticas (Scott, 1996). Durante esa época entonces, la escritura no se consideraba como una modalidad independiente de la lengua sino que funcionaba como un refuerzo de las modalidades orales. Este énfasis en la producción oral se observa en el Método Audio-lingual (Brooks, 1964), en el cual los estudiantes debían realizar transcripciones de los diálogos y repeticiones para reforzar su comprensión oral (Richards y Rodgers, 2001). Sin embargo, no es sino hasta la aparición del Enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1983) que se le da igual importancia tanto a las modalidades de la lengua, como a su función comunicativa por encima del conocimiento gramatical (Omaggio, 1986; Richards y Rodgers, 1986). Si bien existen varias diferencias entre la producción escrita y el resto de las modalidades de la lengua, vale la pena mencionar los siguientes rasgos que la caracterizan:

Primero, la escritura es un proceso más lento con respecto a modalidades como las orales (escribir vs. articular sonidos, por ejemplo), el escritor no siempre siente la presión de realizar composiciones de forma inmediata, así que tiene tiempo de considerar aspectos como el contenido y la redacción (Schoonen et al., 2009). En segundo lugar, como fue mencionado al inicio, la escritura es considerada como un proceso artificial. Esto, debido a que la misma, a diferencia del habla, es un comportamiento aprendido (Emig, 1983) que necesita educación formal desde sus etapas iniciales, y por ello pierde ese carácter de naturalidad. Tercero, al no existir la interacción como en gran parte de los actos orales, resulta lógico que la escritura necesite recrear claramente un contexto que en la oralidad simplemente está presente. El nivel de proficiencia lingüística (dominio en el uso de la lengua, puede ser dominio global o de una habilidad específica)

y de conocimiento metacognitivo (autorregulación de los procesos de aprendizaje) son más altos para el escritor que para el hablante, y la falta de contexto y *feedback* (retroalimentación) oral hace que el escritor deba ser mucho más explícito en su mensaje (Schoonen et al., 2009). Esto no quiere decir que no existe interacción en la escritura, pero en este caso la interacción se genera entre el lector y el texto (Widdowson, 1984; Villalobos, 2001). Finalmente, al momento de escribir tenemos que tomar en cuenta la ausencia de interlocutores en la escritura, así como también el hecho de que las producciones escritas no siempre serán leídas por personas expertas en el contenido del texto. Sin dejar a un lado el estilo, ni el nivel de formalidad que se refleja en la escritura, se debe considerar una audiencia amplia al momento de proyectar las ideas por escrito de manera que sean comprendidas sin necesidad de que las personas tengan un conocimiento especializado en el área.

Schoonen et al (2009) realizan una adaptación del modelo de escritura de Levelt (1999, citado en Schoonen et al., 2009) y nos muestran que la formulación del mensaje escrito tiene dos grandes subcomponentes: codificación gramatical y codificación fonológica. En la codificación gramatical las palabras, frases, cláusulas y oraciones que decidamos tomar de nuestro lexicón mental (conocimiento interiorizado que tenemos de una lengua y las asociaciones que podemos hacer con el mismo) deben ser apropiadas gramatical y pragmáticamente para poder mantener la coherencia y la cohesión del texto. En la escritura, la codificación fonológica se relaciona con la ortografía, es decir, la formulación grafémica de la codificación gramatical. Ambos elementos vienen siendo similares a los tan conocidos “qué digo y cómo lo digo” (o cómo lo escribo) que forman parte de nuestro quehacer cotidiano.

Tomando en cuenta que el programa del curso objeto de estudio está basado en la visión de la escritura como un proceso y no como un producto, la siguiente sección desarrolla los aspectos teóricos correspondientes a dicha visión.

La escritura como proceso.

Dentro del contexto educativo, la idea de la escritura como proceso (Perl, 1980; Applebee, 1986; Emig, 1983; Villalobos, 2001; Williams, 2005; Mota, 2006; Schoonen et al., 2009) se contrapone completamente a la visión de la escritura como un producto dentro de la cual se le da valor solamente a la composición final. En la visión de la escritura como proceso, se le presta gran atención al proceso que lleva al estudiante al desarrollo del producto; no se niega la importancia del producto, pero el camino recorrido por los estudiantes brinda una información mucho más importante que aquella que el producto final nos puede dar. Applebee (1986) afirma que bajo la visión de la escritura como proceso podemos concebir la escritura en términos de “lo que el escritor hace y no en términos de cómo luce el producto final” (p.96), permitiendo así tener una visión más clara del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Williams (2005) ofrece una descripción de cómo esta visión de la escritura como proceso se materializa en el aula:

Los estudiantes son estimulados a escribir múltiples borradores (dos o tres usualmente) a medida que refinan sus ideas y lo que quieren comunicar. Entre un borrador y otro, los estudiantes reciben *feedback* por parte de sus compañeros de clase y del docente. Usualmente, este *feedback* está orientado inicialmente hacia el contenido y organización más que hacia la forma del lenguaje. Bajo esta visión se espera que los escritores revisen el contenido y la organización de sus composiciones de manera activa y crítica basados en dicho *feedback*, y no sólo agregar alguna oración aquí y allá, o cambiar alguna palabra (p.32).

Cuando hablamos de la escritura como un proceso, damos por entendido que es necesario seguir una serie de pasos para poder llegar a un resultado. Murray (2003), nos presenta tres etapas básicas que describen el proceso de escritura: pre-escritura (todo lo que ocurre antes de escribir), escritura (cuando escribimos un primer borrador) y re-escritura (revisar, editar, rediseñar). Dentro de la visión más tradicional de la escritura como proceso, existen dos formas para llevar a cabo dicho proceso. La primera, es ver a la escritura como un proceso lineal, en el cual los pasos deben ser seguidos sin dejar ninguno por fuera o de otra forma se vería comprometido el producto final (Villalobos, 2001). La segunda, es ver a la escritura como un proceso recursivo, en el cual los autores pueden retroceder en su texto para poder retomar, organizar, editar y revisar sus ideas (Glau y Jacobsen, 2001; Murray, 2003).

Autores como Flower y Hayes (1981) critican la visión tradicional de escritura como proceso en tanto que es una visión que sólo toma en cuenta los pasos que debe seguir el escritor y no sus procesos mentales. Los autores proponen la teoría del proceso cognitivo de la escritura, la cual describe los diferentes procesos mentales que atraviesan los escritores dentro de su proceso de escritura. Autores como Glau y Jacobsen (2001), Murray (2003), Mota (2006) y Schoonen et al. (2009) presentan una segunda visión en la cual la escritura no es solamente un proceso lineal que cumple con etapas preestablecidas, sino que todo lo contrario, es un proceso cíclico, interactivo y recursivo que varía con cada individuo y cada tarea a desarrollar. Es decir, si bien existen ciertos pasos que podemos seguir al momento de realizar nuestras composiciones, debemos tomarlos como una guía y estar al tanto de que podemos regresar a alguno de

ellos, o saltar otro cuando sea necesario para así volver propio a nuestro proceso de escritura. De acuerdo con algunas investigaciones (Flower y Hayes, 1981; Krashen, 1984; Graves, 1994; Schoonen et al., 2009), los aprendices se ven envueltos en una variedad de procesos, en donde se requiere la toma de decisiones y estrategias de planificación para plasmar sus ideas.

En cuanto a la visión de la escritura como proceso, se presenta el modelo de Flower y Hayes (1981) para el desarrollo del proceso de escritura:

- Pre-escritura: este subproceso representa la etapa de generación de ideas y evocación de conocimiento previo. Mediante la planificación y generación de uno o varios esquemas (propios o formales), los buenos escritores resaltan de los demás.
- Escritura: en este subproceso, el escritor le da forma y orden a sus ideas, y decide qué orden de importancia darles. Para Villalobos (2001), los escritores eficientes releen, razonan y reorganizan sus ideas para incorporar nuevas ideas y mejorar sus escritos.
- Revisión: en este subproceso el escritor se concentra en reflexionar sobre su escrito y realizar cambios de fondo. Con esto, hablamos de agregar, eliminar, y reorganizar sus ideas.
- Edición: esta es el subproceso final; aquí, el escritor refina los cambios realizados en la revisión al complementarlos con los cambios de forma. En estos cambios se incluyen los de tipo gramatical, ortográfico y de puntuación. En cuanto a estos cambios finales, los escritores buenos destacan al realizar mayor cantidad de cambios de fondo que de forma.

Existen semejanzas y diferencias entre el proceso de escritura en L1 y L2, es por ello que la siguiente sección desarrollará específicamente la escritura en L2, de forma tal que estas diferencias y semejanzas puedan ser vistas con mayor claridad.

Escritura en lengua extranjera (L2).

En lengua extranjera, la escritura implica una interacción constante entre pensar, escribir y reescribir (Zamel, 1983). Pero más allá de ello, y gracias a la recursividad (Perl, 1980; Villalobos, 2000; Glau y Jacobsen, 2001; Mota, 2006; Schoonen et al., 2009) que forma parte de este proceso, la escritura es también una herramienta de aprendizaje ya que promueve el pensamiento crítico y reflexivo del individuo al realizar un proceso de descubrimiento no sólo de sí mismo, sino también del mundo en el cual se desenvuelve. Para autores como Perl (1980), Villalobos (2000) y Mota (2006) es gracias a esta recursividad y a esta visión de la escritura como herramienta de aprendizaje independiente que logramos generar nuevos conocimientos ya que permiten que el individuo vuelva atrás en sus ideas para reestructurarlas y hacer su mensaje más claro. Desafortunadamente, por razones como el tiempo dedicado a la elaboración/corrección y la visión de la escritura como modalidad secundaria al lado de la modalidad oral, la promoción de actividades que promuevan el desarrollo de la competencia escrita tiende a ser relegado por los docentes de lengua (Benson y Heiddish, 1995).

Existen autores que consideran la escritura como una actividad difícil de dominar (Graves y Stuart, 1985; Moragne y Silva, 1989; Schoonen et al., 2009). Elementos como el tópico del cual se escribe (conocimiento previo y familiaridad con el mismo) y la tarea a emprender (complejidad conceptual) influyen en gran

medida en la calidad del producto final (Schoonen et al., 2009). Más allá de eso, la escritura en lengua extranjera no sólo es más compleja que la escritura en lengua nativa (Moragne y Silva, 1989), sino que es un proceso que consume mucho más tiempo (Schoonen et al., 2009). Los escritores en lengua extranjera usualmente desarrollan la competencia escrita sólo para cumplir con requerimientos académicos y es poco probable que sigan haciendo uso de dicha competencia una vez que hayan terminado sus estudios. En el aula de clases de lengua extranjera, la escritura tiende a ser la última modalidad de lengua a desarrollarse por dos razones básicas: la falta de interés en los estudiantes por el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera, y el nivel de conocimiento lingüístico que se necesita para llevar a cabo actividades complejas de escritura (Williams, 2005).

El escritor en lengua extranjera no sólo debe estar al tanto de las implicaciones del proceso de escritura, sino que se ve limitado por su nivel de conocimiento de la lengua extranjera. Jones y Tetroe (1987) expresan esta idea cuando nos dicen que los escritores en segunda lengua “deben lidiar no sólo con las situaciones que se presentan normalmente al componer un texto, sino que también deben lidiar con los problemas de componer un texto en un idioma en el cual no son tan competentes como lo son con el suyo propio” (p.34). No obstante, Smith y Graves (1994, citado en Villalobos, 2001) argumentan que la escritura debe ser estimulada, hasta despertar el interés del estudiante y poder brindarles oportunidades de explorar y construir significados.

Si bien hay ciertas similitudes en el proceso de escritura en L1 y el proceso de escritura en L2 (Arndt, 1987), debemos recordar que el proceso de escritura en L2 es más complejo (Moragne y Silva, 1989; Schoonen et al., 2009) y que hay

ciertas diferencias entre ellos (Carson, 2001; Williams, 2005). Williams (2005) nos presenta una serie de diferencias más específicas entre la escritura en L1 y la escritura en L2 que si bien no hacen que un proceso sea completamente diferente al otro, causan un gran impacto al momento de componer en lengua extranjera, entre ellas se mencionaran las siguientes:

- Como diferencia básica y fundamental, gran parte de los escritores en L2 utilizan su lengua nativa en algún punto de su proceso de escritura. Por consiguiente, estos escritores trabajan a la par con dos sistemas de lengua y disponen de los mismos al momento de escribir. De esta forma, los escritores logran compensar con su lengua nativa los vacíos que tienen en la L2 (Friedlander, 1990; Woodall, 2002; Wang, 2003; Wang y Wen, 2003; Weijen, Bergh et al., 2009; Plata, 2012; Plata, 2016).
- Todas las etapas del proceso de composición en L2 tienden a ser más largas y más laboriosas que en lengua materna.
- Los escritores en L2 planifican menos sus composiciones que los hablantes nativos. De la misma forma, Los escritores en L2 tienden a pasar menos tiempo revisando y editando sus composiciones.
- La falta de conocimiento lingüístico en L2 (búsqueda de las palabras correctas, la estructura correcta, deletreo correcto) constituye el problema más común al momento de realizar composiciones por parte de los estudiantes en los niveles iniciales.

Para una lectura más completa y exhaustiva sobre las diferencias de escritura en L1 y L2 se sugiere hacer una lectura completa de Friedlander (1990), Woodall (2002), Wang (2003), Wang y Wen (2003), Weijen, Bergh et al.

(2009), Plata (2012), y Plata (2016).

Para efectos de la presente investigación se define a la escritura como una modalidad de la lengua que nos permite codificar el mundo que nos rodea y plasmarlo para que permanezca en el tiempo, que funciona a su vez como una herramienta de aprendizaje (a través de la recursividad) y que si bien es artificial en un inicio, va de la mano con la necesidad natural del hombre para comunicarse (Emig, 1983; Villalobos, 2001; Schoonen et al., 2009). Asimismo, y apoyando la visión de los autores como Perl (1980) y Mota (2006), considero el proceso de escritura como un proceso cíclico, interactivo y recursivo que varía con cada individuo y cada tarea a desarrollar. El desarrollo de la escritura puede llevarse a cabo tanto en las clases presenciales como a través de modalidades virtuales. Es por ello que un breve acercamiento a la producción escrita de forma digital se hace necesario y se desarrollará en la próxima sección.

Escritura digital

De acuerdo al Huffington Post (2012) el ser humano ha escrito más en los últimos 30 años de lo que había escrito nunca antes en la historia. A través de las redes sociales la tendencia se volvió más hipertextual; respondemos mensajes, mandamos twits, publicamos en Facebook/Blogger/Whatsapp/Telgram/Line, describimos nuestras fotografías en Tumblr e Instagram, mantenemos conversaciones por correo electrónico con personas de otros países, entre otras actividades. A la par que aumentan estas formas digitales de comunicación, decaen formas más analógicas como los faxes y el envío de cartas (Cassany, 2000). Este cambio ha sido tal, que en

países desarrollados la producción y difusión de discursos escritos analógicos ha sido suplantada por sus homólogos digitales (Cassany, 2000). En palabras de Cassany (2011) las redes sociales nos permiten ver a la Web 2.0 como “una gran colmena de abejas obreras que buscan alimento y trabajan sin descanso” (p. 13), esto al ser todos parte de una comunidad digital.

A pesar de esto, Franco (2008) afirma que debemos tomar en cuenta el comportamiento de nuestros lectores frente al computador cuando escribimos de forma digital. El usuario (lector digital) no lee textos, sino que su tendencia es recorrer la pantalla con la vista; la atención se dispersa ya que la vista salta de un lado a otro sin centrarse en los detalles (Franco, 2008). Sumado a elementos como el tamaño de la pantalla, y el interés de fomentar la interactividad, el lector digital tiene una tendencia a preferir textos más cortos en vez de extensos (Cassany, 2000). Cuando un lector se encuentra ante un texto digital es muy común que se haga preguntas como ¿Qué tanto tiempo me va a tomar como lector? y ¿Qué tanto tiempo quiero disponer para leer un texto cuyos intereses son del escritor? Es necesario que nuestros escritos digitales sean bastante claros y concisos si queremos captar toda la atención y entendimiento de quien nos lee (Franco, 2008).

Al llevar el componente tecnológico (Office, uso de blogs, wikis, redes sociales, entre otros) al proceso de escritura dentro de un aula de clases, se pueden observar algunos elementos que asemejan/diferencian estas dos modalidades de llevar a cabo la forma que escribimos. La siguiente tabla muestra un resumen de las diferencias entre la escritura en papel y la escritura tradicional tomando en consideración los autores referidos anteriormente:

Escritura en papel	Escritura digital
Proceso más lento que otras Modalidades	Proceso más lento que otras Modalidades
Proceso artificial	Proceso artificial
Interacción lector-contexto	Interacción lector-texto Interacción lector-escriptor Interacción lector-lector
El producto final se encuentra en versión final	Dependiendo de en donde sea realizado, el producto puede permanecer en edición permanente, no sólo por el mismo autor sino también por los participantes del proceso.
El autor se vale de las palabras para dar fuerza a su mensaje.	El autor utiliza hipervínculos, videos, audio e incluso nuevos elementos como notas de voz y memes para darle fuerza al mensaje escrito.
Si bien un texto escrito puede tener más de un sólo autor, es necesario que los mismos se valgan de la tecnología para mantener el contacto, o que se encuentren en el mismo lugar de trabajo.	La composición puede ser planificada, organizada, realizada, modificada y evaluada por varios autores a la vez y con interacción síncrona/asíncrona virtual. No es necesario que los autores se encuentren en el mismo lugar.
A pesar de que existan diferentes niveles de registro, la escritura no se simplifica.	Dependiendo del nivel de registro la escritura puede simplificarse (cuando en aplicaciones como WhatsApp utilizamos l8 en vez de <i>late, thru en vez de through, LOL en vez de laugh out loud</i> , por ejemplo).

Tabla II.III.- Comparación escritura tradicional vs. escritura digital (Sosa, 2015).

Es importante destacar que debemos estar al tanto de que ambos procesos se dan en contextos diferentes, sus usos pueden ser considerados normales en uno de los ámbitos pero no apropiado en el otro (por ejemplo, el uso de LOL, o *laugh out loud*, muy utilizado en la red social para indicar que algo nos ha divertido mucho, pero que sería completamente inapropiado si se utilizara fuera del contexto digital). Asimismo, debemos estar muy claros al momento de

decidir si el texto que vamos a desarrollar en el medio digital es de carácter formal (académico) o informal, ya que esto afecta en gran medida el estilo y las normas que debemos seguir para componer el mismo.

Más allá de las diferencias y semejanzas entre la escritura en papel y la escritura en físico, el proceso mismo de escritura se ve afectado al momento de llevar la escritura al plano digital:

Respecto al proceso de composición, las distintas aplicaciones informáticas inciden de forma sustancial la tarea de escribir. Nadie duda hoy de que, con procesador de texto, verificador ortográfico y gramatical, revisor estilístico –legibilidad, grado de formalidad-, diccionario de sinónimos o asistente para la redacción y traducción de documentos preestablecidos (programas de ingeniería lingüística; núm. 11), un autor consigue escritos mejores y más elaborados con menos esfuerzo y tiempo: la escritura analógica tiene un procesamiento más lento y muchos menos recursos o apoyos. Si bien el nuevo verificador equivale al cuaderno de ortografía, el libro de gramática y el diccionario a los CD en línea, o las teclas de copiar y pegar a las tijeras, el pegamento y la goma de borrar, el entorno digital integra todos estos recursos en la computadora, con el fin de que el autor pueda usarlos simultáneamente y de modo casi automático” (Cassany, 2000, p.5)

Basados en la premisa anterior, podríamos asumir que el escritor digital tiene una gran ventaja sobre aquel que está acostumbrado a escribir en papel. Asimismo, también vemos como podría presentarse el riesgo de que el escritor se vuelva dependiente de la tecnología para poder producir textos de calidad, y que no sepa cómo llevar a cabo procesos como revisión, edición, y organización textual si no tiene la ayuda de un computador.

Una vez hecho el recorrido a través de los preceptos teóricos que forman parte de esta investigación, se presenta un esquema que resume de forma gráfica este marco teórico.

Resumen Fundamentación Teórica

El siguiente gráfico condensa y resume los fundamentos teóricos que dan base a la presente investigación:

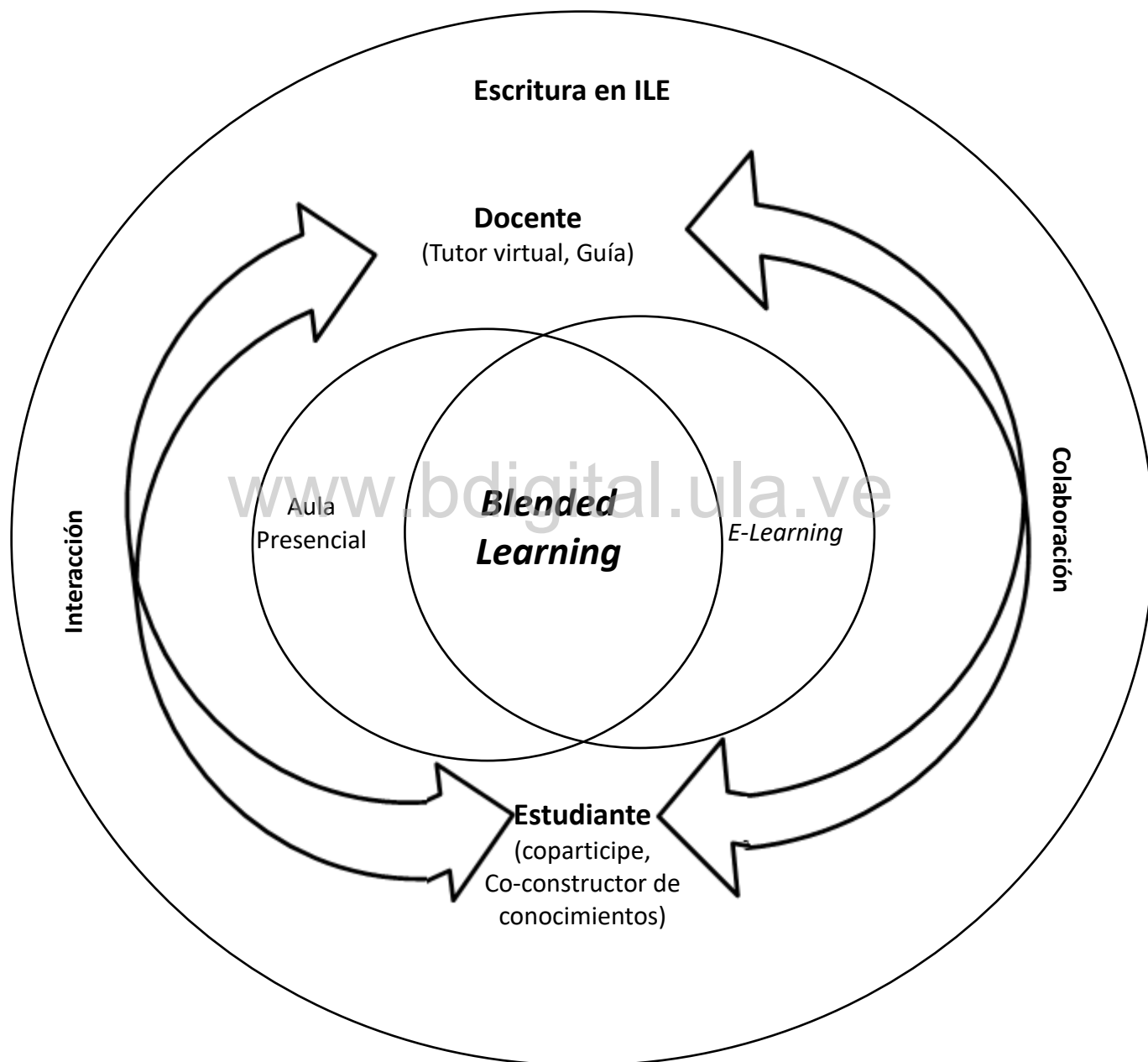


Figura II.II.- Representación gráfica de la fundamentación teórica.

En este gráfico, se destaca que la relación docente-estudiante no es de orden lineal, es decir, el docente no actúa como un ente superior que está a cargo de todo el conocimiento y el proceso de enseñanza/aprendizaje (UNESCO, 2007; Sharma, 2010; Bergmann y Sams, 2012). En este orden, tanto el docente como el estudiante son participes del proceso a un mismo nivel, interactuando y generando así nuevos conocimientos y estrategias en conjunto (UNESCO, 2007; Sharma, 2010; Bergmann y Sams, 2012). De la misma forma, la interacción no sólo se refiere a docente-estudiante, dentro de este modelo la interacción estudiante-estudiante no sólo es válida, sino completamente necesaria para lograr los fines del curso (Sharma, 2010; Bergmann y Sams, 2012; Milman, 2012; Tucker, 2012; Yarbrow et al., 2014; Abeysekera y Dawson, 2015).

Una vez culminado el recorrido por los aspectos relacionados con el basamento teórico de la presente investigación, se vuelve necesario hacer un recorrido por diferentes estudios previos que pusieron en práctica algunas de estas teorías para así contribuir a dar forma a esta investigación. En la siguiente sección se presentará de forma resumida diversas investigaciones en el área de Aprendizaje Mixto, así como también en el uso de redes sociales para estimular el desarrollo de la producción escrita en lengua extranjera, las cuales sirvieron como apoyo al momento de establecer los pilares teóricos y la metodología de esta investigación.

Antecedentes bibliográficos

Los antecedentes bibliográficos proporcionan algunos estudios desarrollados relacionados con la investigación que aquí se propone. Dichos estudios desarrollan varios de los conceptos que se relacionan con el uso de las herramientas en línea como parte del programa de clases, el Aprendizaje Mixto y la escritura como proceso. Luego de la presentación de cada resumen, se hará una breve mención de la importancia del mismo para esta investigación. Luego de finalizar la presentación de todos los estudios, se presentará un cuadro resumen de los mismos, en conjunto con un texto que presenta los aspectos más importantes que los estudios reseñados tienen en común con el presente estudio, para luego dejar en claro el vacío que este estudio pretende llenar.

Estudios relacionados con el Aprendizaje Mixto.

La integración de la tecnología como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras tiene una fuerte tendencia a ser considerada como un elemento innovador y motivante. Es por ello que los estudios relacionados con el aprendizaje mixto han mostrado un gran interés en investigar la percepción de los participantes hacia la aplicación de esta modalidad en sus aulas de clase, los retos que se presentan, y cómo podría influir en el desarrollo de diversos aspectos de la lengua. En este respecto, se presentará un resumen de las investigaciones llevadas a cabo por Xu (2008), Abi (2009), Kenney y Newcombe (2011). Adicionalmente, se muestra un estudio relacionado con la modalidad de Aula de Clase Invertida llevado a cabo por Basal (2015).

Xu (2008) llevó a cabo una investigación relacionada con el Aprendizaje Mixto y la enseñanza/aprendizaje de LE en una universidad en Tokio con la finalidad de indagar sobre los diferentes aspectos que podrían presentarse ante el desarrollo de dos cursos bajo la modalidad del *Blended Learning*, así como también la opinión de los estudiantes con respecto a esta nueva forma de enseñanza/aprendizaje. Este estudio, enmarcado bajo el paradigma cuali-cuantitativo, contó con la participación de 48 estudiantes de la Escuela de Educación, a través de las clases de *Estudio de Vocabulario* y de *Lenguaje y Modernización Social en Asia*.

Las preguntas de investigación estaban relacionadas con patrones de discurso en el aula de clases presencial y virtual, cómo difieren uno del otro, y analizar hasta qué punto el Aprendizaje Mixto puede afectar la calidad de la educación en cuanto al rol cambiante docente-estudiante y a la dinámica de interacción distinta a la de un aula presencial. En cuanto a la metodología, esta investigación siguió el paradigma cuali-cuantitativo. Los datos se recolectaron analizaron a través de encuestas y de un análisis del discurso (de la transcripción de una de las clases presenciales y del archivo generado a raíz de una clase en línea). El autor buscó hacer un análisis de contenido (estructural, semántico de interacción y de participación) y de contexto. La investigación se realizó en tres etapas: descripción de la interacción estudiante-docente, estudiante-estudiante y docente-estudiante-recursos/fuentes y establecer ciertos patrones de discurso; revisión del aprendizaje convencional cara a cara a través de un análisis del discurso; explorar las características, potenciales, implicaciones e importancia educativa del Aprendizaje Mixto.

Los resultados de la investigación mostraron que: 1.- Bajo la modalidad del Aprendizaje Mixto hubo un cambio de un modelo de trasmisión de conocimientos a uno de construcción de conocimientos. 2.- El patrón tradicional de discurso de un aula de clases (inicio, respuesta, retroalimentación/evaluación) es puesto a prueba en el modelo de Aprendizaje Mixto; asimismo, se presenta una nueva forma de interacción que incluye al material utilizado para mostrar los contenidos. 3.- El rol tradicional del docente y los estudiantes cambia significativamente bajo la modalidad del Aprendizaje Mixto y se vuelve mucho más dinámico; esto debido a que dicha modalidad exige una negociación y una co-participación constante por parte de todos los sujetos inmersos en el proceso. Luego de haber analizado los resultados, Xu (2008) llega a la conclusión de que a través del modelo de Aprendizaje Mixto se produce un cambio en los patrones de clase, así como también en el rol del docente y los estudiantes del curso, agregando así nuevas dimensiones al proceso de enseñanza/aprendizaje. Finalmente, el autor llega a la conclusión de que la combinación de clases presenciales y la comunicación mediada por el computador propicia un espacio dinámico para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Las conclusiones derivadas del estudio llevado a cabo por Xu (2008) muestran aspectos que se encuentran íntimamente relacionados con esta investigación como lo son la percepción de los participantes y el cambio de dinámica con respecto a un curso bajo la modalidad de Aprendizaje Mixto, la distinción del rol docente y del rol estudiante tanto en la modalidad presencial como en la modalidad en línea, y el papel de la interacción dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Otra investigación relacionada con la modalidad de aprendizaje mixto y la enseñanza/aprendizaje de LE es desarrollada por Abi (2009) en una universidad pública venezolana, con el propósito de analizar cómo se utilizaba el aprendizaje mixto para desarrollar la lectura autónoma e independiente de inglés con propósitos académicos en estudiantes de la Facultad de Medicina de dicha universidad. Este estudio de tipo cualitativo contó con la participación de la docente del curso y tres de sus estudiantes. Las preguntas de la investigación estaban relacionadas con las percepciones que tenían la docente y los estudiantes con respecto a la implementación de la modalidad de Aprendizaje Mixto para promover la lectura autónoma e independiente y los retos que enfrentaban, las actividades utilizadas por el docente para el desarrollo de la lectura autónoma e independiente a través del Aprendizaje Mixto, y la percepción de los estudiantes con respecto a las mismas. Los datos que fueron recolectados a lo largo de catorce semanas constaron de notas de campo, dos entrevistas, y la recolección de documentos escritos (libros, artículos de revista o periódicos, evaluaciones escritas, apuntes de clase, entre otros). Adicionalmente, los estudiantes-participantes realizaron una actividad de lectura basada en los lineamientos del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, para que así la investigadora pudiese medir su nivel de competencia lectora tanto al inicio como al final del curso. Los datos fueron triangulados en dos niveles: primero, se comparó entre sí la información que recopilada a través de cada una de las herramientas de recolección de datos; seguidamente, la información obtenida a raíz de la primera triangulación se trianguló a su vez con las teorías, antecedentes, el problema planteado y las preguntas de la investigación.

Entre los resultados obtenidos, se muestra como a través de la aplicación del modelo de aprendizaje mixto, teniendo la posibilidad de combinar sesiones presenciales y en línea, la atención estaba dirigida hacia el estudiante y sus necesidades personales; esto facilitaba que los estudiantes participaran en clase y comprendieran los contenidos. Asimismo, se pudo observar que el aula virtual facilita el acceso a gran cantidad de información y material de referencia, y podían acceder a ellos de una forma rápida y económica. En cuanto a los enfoques ALAC, se pudo observar que la visión del curso era estructuralista, ya que las estudiantes utilizaban diccionarios electrónicos, traductores y correctores gramaticales para realizar algunas actividades de lectura y aclarar dudas, y no había una interacción real entre ellos (o con la docente) en la plataforma, la cual servía únicamente como repositorio de documentos. En cuanto a las dificultades, las dos mayores estaban relacionadas con problemas técnicos y de conexión a internet, y con la forma cómo llevar a cabo las actividades; en el caso de los problemas técnicos y de comprensión, la docente siempre estaba presta a colaborar.

Por otra parte, los datos también mostraron que las estudiantes participantes no lograron la autonomía e independencia en la lectura implícitas en el uso de la modalidad de aprendizaje mixto, puesto que no contaban con las herramientas para desarrollarlas. Por otra parte, las actividades de lectura asignadas por la docente no promovían el progreso de los estudiantes como lectores autónomos e independientes en inglés al utilizar la modalidad de aprendizaje. De igual manera, la docente no aprovechaba la ventaja de colocar la información escrita en inglés dentro del aula virtual, sino que la mayor parte del contenido estaba escrito en español.

La autora concluye que a pesar de tener acceso a la información y herramientas útiles para el aprendizaje, la utilización del aula virtual como repositorio de contenidos y el uso de actividades de lectura basadas en estrategias conductistas impidieron que los estudiantes lograran el desarrollo de la lectura autónoma e independiente al usar la modalidad de aprendizaje mixto. Adicionalmente, resalta que entre los retos que enfrentaban tanto la docente se encontraban aspectos técnicos (acceso, y mantenimiento de la plataforma, problemas para subir el material, problemas de conexión), y la aptitud y actitud hacia la tecnología, puesto que los estudiantes no estaban tan acostumbrados a manejarse en la plataforma.

El estudio de Abi (2009) fue de gran importancia para esta investigación. Primeramente, este estudio no sólo es el único estudio perteneciente al paradigma cualitativo entre todos los resumidos en este capítulo, sino que se llevó a cabo en la misma universidad que la universidad objeto de estudio (aunque en diferentes facultades). Por consiguiente, y entre otras cosas las herramientas de recolección de datos coinciden en gran medida. Adicionalmente, el sistema de triangulación en dos niveles es el mismo que fue tomado para este estudio.

Para cerrar esta sección de estudios previos relacionados con el Aprendizaje Mixto se presenta un estudio que explora las dificultades de implementación del modelo de aprendizaje mixto. Kenney y Newcombe (2011) llevaron a cabo una investigación en la Universidad West Chester de Pensilvania con el propósito de determinar cuáles eran las dificultades de adoptar el modelo de Aprendizaje Mixto en un curso universitario. Dicho estudio, bajo el paradigma cuali-cuantitativo, contó con la participación de tres secciones de estudiantes de

segundo año de educación: 2 secciones de 60 estudiantes y 1 sección de 30 estudiantes. Para llevar a cabo la recolección de datos seleccionaron una sola sección de 60 alumnos como grupo experimental y las otras dos fueron seleccionadas como grupo control para determinar si el tamaño de la clase era un factor determinante en el aprovechamiento y uso del material del curso en cuestión.

Las preguntas de investigación estaban directamente relacionadas con el aprendizaje, participación y preparación de los estudiantes en relación con el uso del modelo de Aprendizaje Mixto en una unidad específica de la clase. Como metodología, se utilizó un enfoque cuanti-cualitativo a través de una serie de preguntas proporcionadas a los estudiantes, además de una encuesta para evaluar todo el proceso de incorporación del modelo de Aprendizaje Mixto en una unidad temática del curso. De la misma manera, se hicieron observaciones informales acerca del desenvolvimiento del estudiante en clase presencial y el seguimiento de las estadísticas de las visitas de los estudiantes para la consulta del material online.

La instructora del curso estuvo encargada de rediseñar una unidad temática del curso de psicología de la educación para adoptar el modelo de Aprendizaje Mixto, con la hipótesis de que la retención del contenido sería mayor ya que los estudiantes tendrían la posibilidad de estudiar e internalizar el material a su propio ritmo. En este sentido, las actividades de la unidad fueron divididas en actividades para realizarse en línea y actividades para realizarse en clase presencial. Para efectos de la evaluación del aprendizaje del contenido en línea, los estudiantes participaron en discusiones presenciales acerca de esos

contenidos y de esta manera también se constató si los estudiantes se preparaban antes de la clase.

En cuanto a las conclusiones de este estudio, las autoras acordaron que la adopción del modelo de Aprendizaje Mixto en un salón de clase representa una serie de retos y que se necesita de una previa y ardua preparación para poder alcanzar los resultados esperados. En este mismo orden de ideas, las autoras también determinaron que el uso de este método tiene resultados altamente beneficiosos para el curso, ya que los estudiantes manifestaron satisfacción al poder manejar y dirigir su aprendizaje de manera más independiente. Además, el uso del Aprendizaje Mixto fomenta la preparación de los estudiantes antes de la clase presencial y eso se traduce en participación activa en las discusiones y otras actividades desarrolladas en el salón de clase. Sin embargo, las autoras también determinaron que rediseñar parte del material del curso, implementar el método y sintonizar a los estudiantes con el método no fue fácil y tomó más tiempo de lo esperado. Asimismo, los estudiantes también manifestaron su descontento al no poder acudir al instructor rápidamente para aclarar dudas a través del sitio web. También se determinó que la participación activa de los estudiantes es mayor en grupos pequeños.

Este estudio en particular está estrechamente relacionado con una de las subpreguntas que dan base a la presente investigación. Es precisamente los retos que se presentan al momento de implementar el modelo de Aprendizaje Mixto, y las posibles explicaciones/soluciones que pudiesen encontrarse para los mismos uno de los aspectos que en mi experiencia hasta ahora he visto que más interesa a los docentes al momento de hablar de esta modalidad.

Llevado a la modalidad específica de este estudio, Basal (2015) llevó a cabo una investigación relacionada con el Aula de Clase Invertida en una Universidad Pública de Turquía con la finalidad de indagar en la percepción que tenían los participantes sobre esta modalidad. Este estudio de corte cualitativo contó con la participación de 47 estudiantes de la Escuela de Educación de dicha universidad, los cuales formaban parte de una clase de *Advanced Reading and Writing I-II*.

El estudio contó con una sola pregunta, la cual buscaba profundizar en la percepción de los estudiantes sobre el uso de videos instruccionales en el curso. Este estudio se llevó a cabo en dos fases: una preliminar en el semestre de otoño 2012, y una segunda fase en el semestre de primavera 2013. Los datos fueron recolectados a través de una pregunta abierta, la cual fue dada a los estudiantes luego de terminar el semestre y para la cual contaban con cinco días para responder. Los datos obtenidos fueron sometidos a análisis y categorización por dos investigadores docentes por separado, quienes luego en conjunto llegaron a las categorías finales.

Los resultados de este estudio mostraron que los participantes indicaban que entre los beneficios de esta modalidad se encontraban la posibilidad de poder trabajar a un ritmo propio de trabajo, aumentar la preparación de los estudiantes para la clase, y sobrellevar las limitaciones del espacio presencial de clases, manteniendo así la flexibilidad. Asimismo, esta modalidad presentaba la modalidad de personalizar el aprendizaje, a través del uso de videos. Los resultados también mostraban que los estudiantes percibían que había una mejoría en su preparación previa para las clases, permitiéndoles entender el contenido de las mismas.

El autor concluye que la modalidad de Aula de Clase Invertida, que forma parte del Aprendizaje Mixto, tiene distintos beneficios, entre los cuales enumera: más tiempo de clase; aprendizaje personalizado; oportunidad para centrarse en el estudiante; una conexión constante entre el docente y los estudiantes; un ambiente flexible con variedad de materiales acorde al estilo de aprendizaje de cada estudiante. El autor también concluye que el éxito del Aula de Clase Invertida radica en la preparación del docente, y resalta la necesidad de conocer la teoría detrás de las prácticas de clase. Finalmente, el autor concluye que el Aula de Clase Invertida puede ser una modalidad de utilidad para los docentes, una vez se sientan cómodos y estén preparados para llevarla a cabo.

El estudio de Basal es de gran importancia ya que es un antecedente relacionado directamente con la modalidad que fue utilizada para el presente estudio. Adicionalmente, esta investigación también sigue un paradigma cualitativo, y la investigación fue llevada a cabo en un nivel universitario, y en un curso similar al curso objeto de estudio.

Estudios relacionados con el uso de las redes sociales para el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera.

Si bien las redes sociales no fueron creadas con propósitos pedagógicos, han sabido traspasar esta barrera y encontrar un lugar en el ámbito educativo. Es por ello que muchos autores han mostrado gran interés con respecto a la efectividad de las mismas como herramienta pedagógica y a los posibles usos académicos que los estudiantes dan a ellas. En este respecto, se presentará un resumen de las investigaciones llevadas a cabo por Drexler, Dawson y Ferdig (2007), Selwyn (2007), y AlAamri (2009).

Drexler, Dawson y Ferdig (2007) realizaron una investigación relacionada con el uso de las redes sociales para el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera dentro de una escuela que ofrecía estudios de primaria y secundaria en los Estados Unidos. El estudio tenía como propósito examinar el desarrollo colaborativo de blogs entre niños de tercer grado y tutores universitarios (profesores en proceso de formación). Esta investigación basada en el paradigma cuali-cuantitativo contó con la participación de 18 niños de clase media de entre 8 y 9 años de edad. Cada niño debía crear un blog, y a la vez existía un blog de clase. Los niños contaban con seis computadoras de escritorio dentro del aula de clases; adicionalmente, el docente podía solicitar permiso para utilizar un laboratorio con doce laptops y otro con veinte computadoras de escritorio.

www.bdigital.ula.ve

El estudio tenía una sola pregunta de investigación, la cual estaba relacionada con la actitud hacia la escritura, la calidad del trabajo final y la motivación para escribir de un estudiante de tercer grado cuando cuenta con la ayuda de un tutor. Las herramientas de recolección de los datos fueron: una encuesta previa a la actividad relacionada con el proceso de escritura de los estudiantes, las notas de campo y reflexiones que los docentes anotaban en papel y en los blogs, los blogs de los estudiantes, entrevistas, los mapas conceptuales de los estudiantes, y las presentaciones finales de los mismos.

La investigación arrojó los siguientes resultados: el uso colaborativo de blogs ayudó a mejorar la actitud de los estudiantes hacia la escritura; el feedback proveniente de la experiencia colaborativa con los blogs (y no sólo el uso de la tecnología), aumentó la motivación de los estudiantes hacia la escritura; la

construcción colaborativa de blogs mejoró la escritura en los estudiantes y sirvió de apoyo para el desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados. La investigación también arrojó resultados inesperados, entre ellos: los estudiantes transfirieron los conocimientos adquiridos durante el proyecto a otras facetas académicas y sociales del aula de clase; las habilidades de los estudiantes con el uso de la tecnología mejoraron durante el proyecto a pesar de que no se les brindó formación o entrenamiento sistemático en ese respecto; los estudiantes desarrollaron conocimientos visuales a medida que convertían sus ensayos en presentaciones; la creación colaborativa de blogs permitió que todos los estudiantes logaran al menos cierto grado de éxito al desarrollar los proyectos.

Los autores llegaron a las siguientes conclusiones: La actitud de los estudiantes hacia la escritura mejoró; la calidad de los trabajos presentados por los estudiantes mejoró en comparación a trabajos entregados por otros grupos anteriores de tercer grado; los estudiantes se mantuvieron motivados durante todas las semanas de trabajo, principalmente a causa de los comentarios que hacían los demás compañeros de clase; toda la información presentada por los estudiantes fue utilizada para crear una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes y sus tutores de la universidad.

Como podemos ver a través de este estudio, es posible establecer una relación entre el uso de la tecnología (a través de redes sociales) y el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes. Si bien el margen de edad de los estudiantes-participantes del estudio acá reseñado y de la investigación propuesta difieren en gran medida, vemos como elementos como las tutorías virtuales, la interacción y el trabajo colaborativo son puntos en común que

convergen para ayudar forma al análisis de los resultados que serán presentados más adelante.

Otra investigación relacionada con el uso de las redes sociales para el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera es la de Selwyn (2007), quien desarrolló una investigación en una universidad de Londres con el propósito principal de determinar cuáles eran los usos académicos que los estudiantes dan a la red social conocida como Facebook. Para el estudio, llevado a cabo bajo el paradigma cuali-cuantitativo, se analizaron las páginas de Facebook de todos los estudiantes de pregrado de la de la Escuela de Ciencias Sociales de dicha universidad (909 en total). El autor estaba interesado en determinar cuáles aspectos de la interacción que mantenían los estudiantes a través de sus cuentas podían tener relación con el ámbito académico, y más específicamente el universitario.

Las preguntas de investigación estaban relacionadas con cuándo y cómo se usa Facebook por los estudiantes, y si ese uso está relacionado con el ámbito académico y sus estudios de pregrado. Además, el autor también planteó como pregunta de investigación si existía una relación entre el uso de esta red social y el desentendimiento de algunos alumnos por sus estudios. El enfoque de este estudio fue cuali-cuantitativo, para ello se propició un seguimiento de las publicaciones de los estudiantes en Facebook y los datos se analizaron tomando en cuenta una cantidad de 612 cuentas en dicha red social.

Los datos arrojados después del análisis hicieron posible la categorización de ciertos elementos recurrentes en las publicaciones de los estudiantes. Por ejemplo, reflexión acerca de la experiencia universitaria. Usualmente, los estudiantes compartían su experiencia en la universidad a

través de la red social, y conversaban acerca de clases, seminarios y otros elementos del ámbito educativo. También, se encontraban intercambios de información práctica; los estudiantes publicaban información importante relacionada con sus actividades académicas y algunos de ellos aclaraban sus dudas a través las publicaciones. De la misma forma, también hubo intercambio de información estrictamente académica, por ejemplo, posible contenido de los exámenes, y requerimientos para las asignaciones de sus cursos. Asimismo, se encontraron muestras de desentendimiento de los alumnos en un sentido práctico. En este sentido, los estudiantes usaban la red social para publicar muestras de descontento o preocupación cuando sus asignaciones o actividades académicas no estaban saliendo como esperaban. Y finalmente, el autor también encontró que los estudiantes usaban la red social para crear bromas del tipo académico.

www.bdigital.ula.ve

Los resultados y las conclusiones del estudio determinaron que efectivamente los estudiantes hacen uso de la red social con fines relacionados con la academia, pero no netamente académicos. Asimismo, el autor considera que en lugar de intentar apropiarse de Facebook para usos educativos "apropiados" o "válidos", o bien regular el uso de los estudiantes a través de la coerción o la vigilancia, quizás sea más aconsejable para las autoridades universitarias y los educadores el permitir que estas prácticas académicas continúen solamente en el espacio individual de los estudiantes. El autor consideró que a pesar de haber conseguido dicha categorización, se necesitan otras investigaciones para estudiar este fenómeno a profundidad. Asimismo, el autor sugirió la no perpetuación de los discursos "utópicos" o "antiutópicos" que rodean el uso de Facebook por los estudiantes ya que estos simplemente

proyectan su vida académica de manera más visible y sin las formalidades que presupone el espacio universitario.

Este estudio está directamente relacionado con la herramienta que nos compete: Facebook. A través del mismo vemos como los estudiantes a nivel universitario sí dan uso a esta red social de forma académica, y de cuales son algunos de los usos principales que dan a la misma. A través de este estudio comenzamos a ver entonces el potencial investigativo que esta red social pudiese tener en el área del aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por el computador (ALAC). Llama la atención que a pesar de lograr indagar en la idea del uso de Facebook como herramienta pedagógica, el autor menciona entre sus conclusiones finales que quizás era más aconsejable dejar esta red social en el espacio individual de cada estudiante y no en el ámbito académico, y este elemento en particular será contrastado en el capítulo V una vez analizados los datos obtenidos en base a la percepción de los estudiantes-participantes que formaron parte de esta investigación.

Para cerrar con esta sección de antecedentes relacionados con el uso de las redes sociales para el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera, AlAamri (2009) llevó a cabo una investigación en la Universidad Sultán Qaboos (Omán, al Suroeste de Asia) con el propósito de determinar el uso real que daban los estudiantes a la herramienta digital Facebook y a los blogs para desarrollar la competencia comunicativa escrita en ILE; asimismo, también pretendía explorar si el uso de estas herramientas digitales mejoraba la competencia en escritura académica del inglés como lengua extranjera de los estudiantes. Esta investigación, basada en el paradigma cuantitativo, contó con 66 participantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales y a la Facultad de Educación

que estaban entre el tercer y quinto año de estudios de EES (*English for English Specialists*); La mayoría de los participantes tenían un nivel intermedio de lengua inglesa y estaban familiarizados con el uso del computador y las redes sociales.

Las preguntas de dicha investigación buscaban saber si los estudiantes veían a Facebook y a los blogs como buenas herramientas para desarrollar la escritura académica, y si dichas herramientas contribuían al desarrollo de la escritura académica en los estudiantes. La investigación era de corte cuantitativo y los datos de la misma fueron recolectados a través de un cuestionario. Para efectos de recolección de datos, también se reunió información verbal de los participantes luego de los cuestionarios, pero el estudio no especifica de qué forma o qué uso se le dio a la misma.

A través de los cuestionarios, la investigación mostró los siguientes resultados: Para la mayoría de los estudiantes, el uso de Facebook y Blogs fue una experiencia agradable, efectiva, interesante, emocionante y divertida (ya que les parecía una nueva experiencia que los ayudaba a salir de la rutina), y las herramientas fueron fáciles de utilizar. Para gran parte de los participantes, el uso de Facebook y Blogs mejoró su escritura ya que sentían la necesidad de interactuar con los lectores de sus publicaciones, así como también sentían la necesidad de adaptar las mismas para que sus lectores pudiesen entenderlas. Asimismo, consideraban que las herramientas promovían la comunicación, cooperación e interacción entre ellos, y que podían expresar sus ideas de forma clara y libre. Alrededor de 30% de los estudiantes utilizaban lenguaje formal en estas redes sociales, y una cantidad similar de estudiantes prestaba atención a la estructura de sus oraciones, al uso apropiado de la ortografía de las palabras, y a la búsqueda de nuevo vocabulario para expresarse. Adicionalmente, se

descubrió que los estudiantes utilizaban otras herramientas adicionales a las utilizadas en la investigación, dentro de las cuales el autor menciona: WhatsApp, Messenger, Twitter, Yahoo MSN, Netlog y LinkedIn, Google Scholar, Arabchat, Netlog, Google+, Microblogging, el chat de Gmail, Googletalk, Ebuddy y MSN, LinkedIn, Interpals, Livemocha, Badoo y BBM (BlackBerry Messenger). El autor concluye que los estudiantes veían a las herramientas digitales como adecuadas para el desarrollo de su competencia escrita (en especial Facebook), y que las mismas contribuyen de diferentes formas al desarrollo de la competencia escrita académica de los estudiantes.

De los tres estudios reseñados en esta sección, es este el que tiene el que guarda mayor relación en cuanto a la edad y nivel de lengua de los estudiantes-participantes de la investigación acá propuesta. Asimismo, las conclusiones a las cuales llega el autor guardan estrecha relación con las preguntas de investigación presentadas en este estudio, y son de gran ayuda al momento de establecer las similitudes/contrastes con los resultados obtenidos luego del análisis de los resultados acá obtenidos.

A continuación presento un cuadro resumen de los antecedentes bibliográficos desarrollados en las páginas anteriores. A través del mismo podremos observar cuales son los puntos en común presentados por los autores, y cuáles son los vacíos que este proyecto de investigación pretende llenar.

Resumen Antecedentes Bibliográficos

El siguiente cuadro presenta de forma resumida todos los estudios mencionados anteriormente:

Autor	Problema Investigado/ Metodología	Resultados	Conclusiones
Drexler, Dawson y Ferdig (2007)	Actitud de un estudiante de tercer grado hacia la escritura, calidad del trabajo final y motivación para escribir cuando cuenta con un tutor. Enfoque Cualitativo	1-El uso colaborativo de blogs ayudó a mejorar la actitud de los estudiantes hacia la escritura. 2- La construcción colaborativa de blogs mejoró la escritura de los estudiantes y aumentó su motivación. 3- Las habilidades de los estudiantes con respecto al uso de la tecnología mejoró considerablemente. 4- La creación colaborativa de blogs permitió que los estudiantes logaran cierto grado de éxito.	La actitud de los estudiantes hacia la escritura mejoró y por ende, la calidad de los trabajos presentados por los estudiantes era mayor. De la misma manera, los estudiantes se mantuvieron motivados durante todas las semanas de trabajo gracias a la creación de una comunidad de aprendizaje.
Selwyn (2007)	Determinar cuáles eran los usos académicos de la red social Facebook por estudiantes universitarios. Enfoque Cualitativo	1-Los estudiantes compartieron su experiencia universitaria a través de la red social. 2- Los estudiantes compartieron información práctica y académica relacionada con sus estudios. 3-Los estudiantes usaron la red social para mostrar su frustración cuando sus asignaciones o actividades no estaban saliendo como esperaban. 4- Los estudiantes crearon bromas de tipo académico.	De acuerdo a lo planteado por el autor, los estudiantes si usaron la red social para compartir información relacionada con la academia pero no estrictamente académica. Los estudiantes usaron Facebook para proyectar su vida universitaria de una manera menos formal y rigurosa.
Xu (2008)	Aspectos positivos del <i>Blended Learning</i> en dos cursos universitarios y la percepción de	1- A través del método de <i>Blended Learning</i> se consiguió una construcción de conocimientos en lugar de transmisión de conocimientos. 2- El rol del profesor y los estudiantes cambió y se volvió	El autor concluyó que a través del <i>Blended Learning</i> se propicia un espacio dinámico para el aprendizaje de los estudiantes, ya que se combina

	<p>los estudiantes acerca de este método.</p> <p>Enfoque Cualitativo</p>	<p>más dinámico ya que hay una co-participación de todos los inmersos en el proceso de aprendizaje. 3- El patrón tradicional del discurso en un aula de clase (inicio, respuesta, evaluación/<i>feedback</i>) cambió totalmente.</p>	<p>clases presenciales y comunicación por computador.</p>
AlAamri (2009)	<p>Determinar si el uso de redes sociales por los estudiantes mejora la competencia escrita en inglés como lengua extranjera.</p> <p>Enfoque Cuantitativo</p>	<p>1- Los estudiantes consideraron que el uso de Facebook y blogs fue una herramienta interesante que les permitía salir de la rutina. 2- El uso de estas herramientas en línea mejoró su competencia escrita ya que sentían la necesidad de interactuar con los lectores de sus publicaciones. 3- 30% de los estudiantes utilizaba lenguaje formal en sus publicaciones y una cantidad similar prestaba atención a sus oraciones, ortografía y vocabulario. 5- Los estudiantes también utilizaban otras herramientas como whatsapp, Messenger, Twitter, etc.</p>	<p>El autor determinó que los estudiantes consideraban estas herramientas digitales como propicias para el desarrollo de su competencia escrita en inglés como lengua extranjera</p>
Abi (2009)	<p>Percepción de los participantes con respecto al uso y retos del Aprendizaje Mixto para el desarrollo de la lectura autónoma e independiente en inglés.</p> <p>Enfoque Cualitativo</p> <p>Enfoque Cuantitativo</p>	<p>1-La atención se centraba en el estudiante y sus necesidades. 2- Había una gran cantidad de información a la mano. 3- Los retos estaban relacionados con problemas técnicos y de conexión. 4.- El uso del enfoque ALAC era netamente estructural. 5.- Las actividades desarrolladas por la docente no estimulaban el desarrollo de la lectura autónoma e independiente.</p>	<p>A pesar de tener acceso a la información y herramientas útiles para el aprendizaje, la utilización del aula virtual como repositorio de contenidos y el uso de actividades de lectura basadas en estrategias conductistas impidieron que los estudiantes lograran el desarrollo de la lectura autónoma e independiente al usar la modalidad de aprendizaje mixto.</p>
Kenney y Newcombe (2011)	<p>Aprendizaje, preparación y participación de los estudiantes con relación al <i>Blended Learning</i> en un curso universitario.</p> <p>Enfoque Cualitativo</p>	<p>1- Los estudiantes manifestaron su satisfacción al poder dirigir su aprendizaje de forma más independiente 2- El uso del <i>Blended Learning</i> fomentó la preparación de los estudiantes antes de la clase presencial a través de las consultas del material online 3- Los estudiantes manifestaron su descontento al no poder consultar rápidamente al instructor a través del sitio web.</p>	<p>De acuerdo a lo expuesto por las autoras la adopción del <i>Blended Learning</i> requiere ardua preparación y tiempo para conseguir los resultados esperados.</p>
Basal (2015)	<p>Percepción de los participantes</p>	<p>1.- La modalidad de Aula de Clase Invertida estimula: llevar un ritmo</p>	<p>La modalidad de Aula de Clase Invertida tiene como</p>

	<p>sobre la modalidad de Aula de Clase Invertida en un curso de Lectura y Escritura a nivel universitario.</p> <p>Enfoque Cualitativo</p>	<p>propio de trabajo, aumentar la preparación de los estudiantes para la clase, y sobrellevar las limitaciones del espacio presencial de clases, aumentado así la flexibilidad.</p> <p>2.- Personalización del aprendizaje.</p> <p>3.- Mejoría en preparación previa para las clases.</p>	<p>beneficios: más tiempo de clase; aprendizaje personalizado; oportunidad para centrarse en el estudiante; una conexión constante entre el docente y los estudiantes; un ambiente flexible con variedad de materiales acorde al estilo de aprendizaje de cada estudiante. El autor también concluye que el éxito del Aula de Clase Invertida radica en la preparación del docente. Finalmente, el autor concluye que el Aula de Clase Invertida puede ser una modalidad de utilidad para los docentes, una vez se sientan cómodos y estén preparados para llevarla a cabo.</p>
--	---	---	---

Tabla II.IV.- Cuadro resumen antecedentes.

Luego de haber reseñado y analizado todos estos estudios, podemos ver entonces que según la bibliografía consultada, si bien la utilización del Aprendizaje Mixto como modelo de clases es un proceso que toma tiempo y que requiere de mucho esfuerzo (Xu, 2008; Kenney y Newcombe, 2011), los estudiantes aprecian el cambio de escenarios y están dispuestos a asumir el reto y llegar a ese nivel de trabajo (Xu, 2008; Abi, 2010; Basal 2015). Asimismo, se puede concluir que dentro del modelo de Aprendizaje Mixto se genera un cambio de un modelo de transmisión de conocimientos a uno de construcción de conocimientos en conjunto (Xu, 2008; Basal, 2015). En este nuevo modelo, el docente pierde su rol tradicional de poseedor del conocimiento y asume nuevos roles en tanto que guía de la experiencia digital.

En cuanto al uso diario de las redes sociales, podemos ver que los estudiantes sí hacen uso de las mismas para desarrollar su ámbito académico,

pero lo hacen de forma menos formal y rigurosa (Selwyn, 2007). Por otra parte, el uso de las redes sociales dentro del modelo de Aprendizaje Mixto despertó el interés de los estudiantes hacia la competencia escrita (AlAamri 2009; Drexler, Dawson y Ferdig, 2007). El aspecto más resaltante al momento de utilizar las redes sociales es que se estimula la interacción entre los participantes, volviéndolos así co-constructores de una red de conocimientos (AlAamri 2009; Drexler, Dawson y Ferdig, 2007).

Si bien la mayoría de los autores que han estudiado la modalidad de Aprendizaje Mixto resaltaban los efectos positivos de la aplicación de ese modelo en el ámbito pedagógico, no todos desarrollan completamente el cómo se llevó a cabo el modelo de Aprendizaje Mixto dentro de las aulas de clase observadas, excepto por Abi (2009). De la misma manera, la mayoría de los estudios pertenecen al paradigma cuali-cuantitativo de la información, excepto por Abi (2009) y Basal (2015), pero tienen una fuerte tendencia a enfocarse netamente hacia el paradigma cuantitativo. Considero importante también mostrar y analizar diferentes extractos de los comentarios y trabajos de los estudiantes para describir y dar validez a la data cualitativa que será analizada dentro de este trabajo de investigación.

El estudio aquí propuesto se relaciona con las investigaciones reseñadas al seguir la modalidad de Aprendizaje Mixto y siendo más específicos aún, la modalidad de Aula de Clase Invertida, al elegir Facebook como herramienta digital a utilizar como parte del programa de clases. A través de los diferentes autores podría inferirse que el cambio de escenario (del plano físico al plano digital) podría desarrollar en los estudiantes la habilidad de creación de conocimientos en conjunto (AlAamri 2009; Drexler, Dawson y Ferdig, 2007;

Basal, 2015). Asimismo, podría inferirse que a través del uso de la herramienta digital Facebook se brindan facilidades para estimular la interacción entre los estudiantes fuera del aula de clases.

A diferencia de la mayoría de los estudios reseñados, esta investigación está enmarcada dentro del paradigma cualitativo. Esto se debe a que la misma busca entender e interpretar información para solventar una problemática dentro de un contexto educativo específico. A través de los resultados obtenidos luego de la realización de este proyecto, podrían asentarse las bases para la sistematización del uso de las redes sociales como parte de los programas de clase dentro de la institución sede que será observada. Asimismo, este proyecto puede contribuir a la construcción de nuevas investigaciones bajo la modalidad específica del aula de clase invertida.

www.bdigital.ula.ve

Resumen del Capítulo

En resumen, este segundo capítulo presenta los diferentes pilares teóricos sobre los cuales está basada esta investigación. Asimismo, se han presentado de forma resumida distintos antecedentes bibliográficos, cuya función principal fue describir el trabajo que han realizado otros investigadores en el área de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras utilizando ALAC, y más específicamente, el Modelo de Aprendizaje Mixto y el uso de redes sociales para el desarrollo de la producción escrita en ILE.

En esta investigación, el Aprendizaje Mixto se desarrollará a través de la puesta en práctica del Aula de Clase Invertida en conjunto con la red social Facebook, la cual se utilizará para complementar un programa de clases

C.C.Reconocimiento

existente. Asimismo, para este estudio se considera el proceso de escritura como un proceso cíclico, interactivo y recursivo que varía con cada individuo y cada tarea a desarrollar (Perl, 1980; Villalobos, 2001; Mota, 2006; Schoonen et al., 2009). Este capítulo también desarrolló aspectos teóricos en cuanto a los distintos enfoques ALAC, el rol del tutor virtual dentro de los mismos, y algunas peculiaridades de la escritura en medios digitales.

Toda la descripción presentada en este capítulo sobre los pilares teóricos y los antecedentes bibliográficos relacionados con el tema de investigación, permite visualizar y comprender los caminos recorridos por autores e investigadores hasta llegar a sus conclusiones y propuestas finales. Los resultados obtenidos al analizar los datos fueron comparados con las teorías y antecedentes mencionados acá, conduciendo a la discusión y análisis de los mismos, y a su vez, a la conclusión final a la cual se llegó en este estudio.

El siguiente capítulo desarrolla el marco metodológico del presente estudio, en el cual se describe de forma detallada cómo se llevó a cabo la investigación. Este capítulo presentará el diseño de investigación, el lugar y participantes, y los procedimientos de recolección de datos y de análisis de la información obtenida.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo muestra la metodología que se empleará para desarrollar la presente investigación. La misma está organizada en cuatro secciones: diseño de la investigación; descripción del lugar y los participantes de la investigación. También se exponen los criterios de selección de los mismos; herramientas que fueron utilizadas para la recolección de los datos y; el procedimiento que fue utilizado para el análisis de los datos.

Diseño de la Investigación

Este proyecto está enmarcado dentro del paradigma cualitativo de la investigación, ya que se busca estudiar a los participantes dentro de su contexto educativo sin alterar ninguna variable. Al producir datos descriptivos como las propias palabras de las personas, habladas y escritas, y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987), los resultados de este tipo de investigación permiten un entendimiento y una interpretación de un contexto más que la comprobación de una hipótesis (Merriam, 1988, Vilallobos, 2003).

Asimismo, esta investigación sigue la modalidad de investigación-acción. Stringer (2004) nos dice que se realiza investigación-acción al incluir distintos participantes para ayudarnos a solventar un problema en el ámbito educativo que nos rodea como investigadores. Por su parte, autores como Masters (1995), Norton (2009) y Goodnough (2011) expresan que mediante la investigación – acción (una forma de investigación que liga el enfoque experimental de las

ciencias sociales con programas de acción social), se puede lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. Si bien en la investigación-acción se estudia un fenómeno específico enmarcado en un contexto como un programa, evento, persona, institución o grupo social, el investigador participa de forma activa dentro del contexto que estudia (Norton, 2009). A diferencia de otros diseños de investigación en los cuales los resultados no siempre llegan a ser aplicados dentro del contexto, el “tomar acción” dentro de la investigación-acción permite que exista una aplicabilidad inmediata para los hallazgos encontrados (Suárez, 2002; Norton, 2009; Goodnough, 2011).

Suarez (2002) argumenta que existen cinco fases que se llevan a cabo una investigación-acción; las mismas se ven representadas a lo largo de este trabajo de esta forma:

-Determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar: tal como fue establecido a lo largo del capítulo I, esta fase corresponde a la identificación del problema objeto de estudio, delimitándolo a un contexto específico y presentando los elementos que pudiesen causar mayor conflicto para propósitos investigativos. Para esta fase en particular, fue de gran ayuda para mí haber estado a cargo de este curso en semestres anteriores; esto me permitió identificar las necesidades de mis estudiantes, y cómo el problema a investigar iba teniendo relación con el desempeño de los mismos en los semestres siguientes a mi materia. Asimismo, el semestre anterior al semestre objeto de estudio, realicé prácticas en un grupo de Facebook con mis estudiantes, lo cual sirvió -de manera no rigurosa- como un pequeño estudio

piloto. En este respecto también fue de gran utilidad lo expresado por Stenhouse (1998) al mencionar la importancia de la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un “amigo crítico”, que en este caso fue representado por mi tutora, quien no sólo era la docente a cargo de la otra sección de Lectura y Escritura II del Inglés, sino que también tiene una larga trayectoria a nivel académico en el área de escritura.

-Diagnóstico: se desarrolló una encuesta en la cual se indagó en el conocimiento previo que tenían los estudiantes con respecto al uso de la tecnología, tanto de forma cotidiana como de forma académica (este punto será desarrollado con mayor profundidad en el capítulo IV, sección Facebook). Asimismo, como docente a cargo del curso, llevé a cabo conversaciones con los estudiantes para tener una idea clara de su nivel individual y grupal en base a los conocimientos adquiridos durante la materia Lectura y Escritura I del Inglés como Lengua Extranjera.

-Planificación: partiendo de las apreciaciones obtenidas en la fase de diagnóstico, se procedió a planificar las actividades (tanto presenciales como en línea) correspondientes a la inversión del aula de clases, la cual se basó en complementar el programa de clases de la materia Lectura y Escritura II del Inglés al integrar la red social Facebook. Esta fase en particular se encuentra desarrollada a mayor profundidad en el capítulo IV de esta investigación, sección *La inversión de aula de clases*.

-Acción-observación (ejecución): se aplicaron las actividades de clase –tanto presenciales como en línea- a lo largo de todo del semestre. Tal como lo explica Suárez (2002, p.6) “La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones

instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción.”.

-Reflexión (también llamada evaluación): los estudiantes-participantes asistieron a dos entrevistas (una al inicio y otra al final del semestre), las cuales en conjunto con las observaciones recolectadas por mi persona en tanto que docente-investigador, y los documentos escritos (tanto en papel como en línea) permitieron llegar a reflexiones finales y conclusiones, las cuáles serán presentadas en los capítulos V y VI el presente trabajo, en conjunto con una propuesta basada en nuestro contexto.

A pesar de haber tenido una experiencia previa utilizando los grupos de Facebook con mis estudiantes en un curso de Lectura y Escritura II del Inglés, no había una agenda previa a seguir al momento de llevar a cabo esta investigación. Esto, en parte, debido al tipo de estudio que se estaba llevando a cabo, y, sumando a ello, las características específicas del grupo de estudiantes con el cual estaba trabajando, y las características específicas del contexto que se presentaron durante el espacio temporal en el que fue llevado a cabo este estudio.

En el caso de la presente investigación, fueron varias las razones por las cuales elegí el diseño de investigación-acción:

- Tomar riesgos y hacer cambios relacionados con respecto a mis prácticas de enseñanza-aprendizaje, para así incrementar los logros de mis estudiantes incrementan, y lograr que mi institución se vuelva una comunidad de aprendizaje más efectiva (Hine y Lavery, 2014).

- Retar mi entendimiento como docente sobre qué es lo que mis estudiantes conocen y de qué forma aprenden (Briscoe y Wells, 2002). De esta forma podré desarrollar mi habilidad pedagógica y por ende, lograr un crecimiento profesional en tanto que docente-investigador (Briscoe y Wells, 2002).
- Estimular en mí el docente reflexivo, analítico y crítico de mi práctica docente, e incrementar mis habilidades para solucionar problemas (Briscoe y Wells, 2002).
- Volverme más consciente de mi práctica personal, de los vacíos entre mis creencias y mis prácticas de clase, y de lo que mis estudiantes piensan, sienten y aprenden. La investigación-acción ayuda a afinar la capacidad de razonamiento del docente y facilita el auto monitoreo de su propia práctica con el tiempo (Tabachnick y Zeichner, 1999).
- Creer firmemente en que se pueden obtener buenos resultados si aprendemos a observarnos a nosotros mismos como docentes y a nuestra práctica dentro y fuera del aula de clases de forma crítica.
- Beneficiar de forma directa no sólo a mi proceso de formación como docente-investigador, sino también a todos los miembros del contexto socioeducativo en el cual me desempeño, en especial a los estudiantes.
- Dar pie a nuevas propuestas de investigación relacionadas con el uso de la tecnología en las otras modalidades de la lengua.

Lugar y Participantes De La Investigación

Lugar de la investigación

La investigación se realizó en la Escuela de Idiomas Modernos de una Universidad ubicada en el occidente de Venezuela. Dentro del programa de estudios de la carrera Idiomas Modernos de dicha Escuela, se espera que los estudiantes profundicen sus conocimientos en el análisis y uso de la escritura como proceso y recurso para pensar, aprender y comunicar.

Los participantes forman parte de un curso de Lectura y Escritura II del Inglés como Lengua Extranjera. Dicho curso se encuentra dentro del pensum de estudio regular del cuarto semestre de la Licenciatura en Idiomas Modernos y de la Licenciatura en Educación Lenguas Modernas de la Universidad. El número de estudiantes que inscriben la materia cada semestre varía según cada grupo, pero la tendencia es que sean 25 estudiantes por sección. Los estudiantes deben asistir al curso de Lectura y Escritura II tres veces por semana durante dos horas académicas (90 min.), y adicionalmente deben asistir a sesiones de trabajo con la preparadora de la materia. La duración total del curso es de 16 semanas académicas.

Participantes

Para efectos de la presente investigación se seleccionaron tres de los estudiantes; asimismo, en tanto que docente del curso y siguiendo el diseño de investigación-acción mi rol será el de docente-investigador. Las edades de los estudiantes del grupo varían entre los 18 y 26 años. Dentro de la sección llamada contexto socioeducativo se profundizará la información sobre cada uno de los participantes y mi información propia en tanto que docente a cargo de la sección.

La presente investigación se llevó a cabo siguiendo una ética de respeto hacia todos los participantes involucrados. Tal como lo establece la *British Educational Research Association* (BERA, 2011), todos los participantes fueron tratados de forma justa, afectiva, digna, y dentro de una ética de respeto sin distinción de edad, género, sexualidad, raza, etnia, clase, nacionalidad, identidad cultural, estado civil, fe, discapacidad, ideología política o algún otro aspecto que aplique. Los participantes no recibieron ningún incentivo por su participación debido a los problemas que esto pudiese acarrear (cambios de comportamiento para complacer al investigador, por ejemplo) dado el tipo de investigación que aquí se presenta. Siguiendo los lineamientos éticos de Norton (2009) y de BERA (2011) podemos manifestar que para este proyecto de investigación los participantes:

- Recibieron información básica sobre su papel en el proyecto.
- Recibieron información precisa sobre el tipo de información que se iba a solicitar de ellos, y en cuantas oportunidades. Se especificó que si bien parte de la información recolectada incluía la información perteneciente al grupo de Facebook del curso, en ningún momento se les iba a pedir información alguna correspondiente a sus perfiles personales privados.
- Fueron informados de que su participación en esta materia no afectaría de forma alguna (ni positiva ni negativa) su evaluación en la asignatura.
- Fueron informados que tenían acceso a la información que de ellos se recolectara en cualquier momento que lo desearan. Ninguno de ellos solicitó ver la misma.

-Fueron informados sobre el carácter de privacidad de su información. Fuera de ellos mismos, sólo el investigador tuvo acceso al cúmulo de información recolectado previo al análisis. Para proteger su identidad, los participantes eligieron un seudónimo para ser identificados.

-Fueron informados que tenían derecho a dejar de formar parte de la investigación si así lo quisieran y por el motivo que fuese, implicando que no se utilizaría ninguna de la información recabada hasta el momento sobre esa persona, y dejando bien en claro que no tendría repercusión alguna en su evaluación final en la asignatura. Ninguno manifestó querer dejar de ser parte de la investigación.

Luego de presentar toda la información relacionada con su participación en este proyecto de investigación, y de saber que los estudiantes-informantes estaban de acuerdo de formar parte de ella, se les solicitó que firmaran un consentimiento informado.

En tanto que docente-investigador, también seguí lineamientos éticos propuestos por Norton (2009) y Bera (2011). Entre ellos:

-Reconocer que los participantes podrían verse afectados estrés o incomodidad durante el proceso de investigación, por lo cual siempre traté de llevar a cabo este proceso de forma llevadera para todos. Incluso para las entrevistas, los participantes podían elegir el momento que mejor convenía para ellos, sin importar la hora que fuera.

-Reconocer la carga de trabajo “burocrático” extra que pudiese implicar para ellos el formar parte de esta investigación. En este respecto no hubo ningún problema ya que también era el docente a cargo del curso.

-Utilizar los métodos y herramientas apropiadas de investigación y validación de los resultados para el tipo de investigación que se llevó a cabo, lo cual ha sido desarrollado a lo largo de este marco metodológico.

-Evitar a toda costa los aspectos que pudiesen poner en tela de juicio mi papel como investigador. Entre estos elementos se encuentran: falsificar datos o resultados; sensacionalizar los resultados; presentar sólo la información que convenga a mi estudio; criticar el trabajo realizado por otros investigadores del área; explotar a los estudiantes-informantes; utilizar esta investigación para algún propósito fraudulento o ilegal.

Criterios para la selección del lugar y los participantes

En cuanto al criterio de selección del lugar, son tres los requerimientos básicos que se tomaron en cuenta: 1.- al ser una investigación-acción, debo cumplir con el rol de investigador y de docente a cargo de la clase a observar; 2.- La materia dictada debe tener relación con el desarrollo de la producción escrita; y 3.- el curso objeto de estudio debe seguir la modalidad de Aula de Clase Invertida. De esta forma, los criterios de selección del lugar de la investigación armonizan con la teoría desarrollada en el Capítulo II del presente proyecto. También es necesario tomar en cuenta el nivel del curso. Para efectos de esta investigación se seleccionó el curso Lectura y Escritura II del Inglés ya que los estudiantes que la cursan tienen un nivel de competencia de lengua más avanzado que los del nivel I y se pueden enfocar más hacia el componente escrito de la misma.

En cuanto al criterio de selección de los participantes, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- Estar inscritos en la materia.
- Asistir a clases con regularidad.
- Participar en las actividades desarrolladas en línea.
- Tener disposición a entrevistarse, y que pudieran ceder parte de su tiempo libre para reunirse conmigo en tanto que docente-investigador.
- Tener disposición a compartir sus escritos, tanto impresos como en línea producidos a través de las interacciones en Facebook conmigo como docente-investigador.

Dado que en esta investigación se resalta el uso de la red social Facebook como herramienta pedagógica, es necesario también desarrollar los criterios seguidos para la elección de dicha red.

Facebook como herramienta pedagógica

No fue al azar que se tomó la decisión de utilizar Facebook, y no otra herramienta, plataforma, o red social para trabajar con este grupo. Esta decisión fue tomada luego de analizar desde una perspectiva crítica las posibles razones por las cuales inclinarme hacia ella, y luego de haber realizado una encuesta con respecto al uso de la tecnología entre mis estudiantes.

En el caso de pensar críticamente, y buscar algo de soporte teórico en este respecto, se puede afirmar que Facebook:

- Es una herramienta digital que tiene la ventaja de poderse utilizar en dispositivos portátiles, estimulando así el *Mobile Learning* o *m-learning* (aprendizaje móvil) desarrollado por Area y Adell (2009).
- Permite crear grupos cerrados de trabajo, en los cuales se pueden indexar archivos y utilizar elementos hipertextuales como enlaces, videos e imágenes en las publicaciones.
- Encaja con el rango de edad de los estudiantes que inscriben la materia Lectura y Escritura II del inglés. Según las estadísticas de Facebook en Venezuela para 2013, “la edad promedio del usuario es de 18-28 años” (equivalentes al 48,15% de la cantidad total de usuarios en el país). Según estas mismas estadísticas, para 2013, la ciudad en la cual se encuentra la institución a ser observada ocupaba el 8vo lugar nacional de usuarios de Facebook (200.000). Aunado a la edad promedio de usuarios, esto me permitiría asumir que una gran parte de los estudiantes del curso podrían ser usuarios activos de esta red social.

En el caso de la encuesta, y tomando en consideración los aspectos mencionados anteriormente, se realizó una consulta a los estudiantes durante la primera semana de clases para explorar la herramienta tecnológica más adecuada de acuerdo a las necesidades del grupo reportadas en los resultados que emergieron de la encuesta. Esta encuesta se aplicó a veintisiete estudiantes (estaban incluidos tanto los estudiantes inscritos como los estudiantes que estaban en situación de reclamo, de los cuales quedaron sólo 19 estudiantes oficiales) y se realizó a través de un formulario de Google; los estudiantes respondieron las preguntas formuladas fuera del aula de clases. La encuesta estuvo dividida en las siguientes secciones:

- Conectividad y dispositivos móviles: constó de tres ítems relacionados con la disponibilidad de conexión de internet de los estudiantes, así como también de los dispositivos tecnológicos que poseían.
- Conocimiento/manejo de redes sociales: constó de cinco ítems relacionados con el tipo de redes sociales/aplicaciones que conocían, manejaban, qué tipo de uso les daban y con qué frecuencia.
- Redes sociales y academia: constó de cuatro ítems que exploraban si habían tenido experiencias previas con el uso de redes sociales con propósitos académicos, y si les gustaría seguirlo haciendo para esta clase.
- Uso de Facebook: constó de cuatro ítems que permitían conocer el tipo de publicaciones que compartían en Facebook y opinión con respecto a los grupos utilizando esta red social con fines académicos.

A continuación, se presenta un resumen de la encuesta a partir de las respuestas de los estudiantes. Para ver los resultados detallados de cada una de las respuestas, ver anexo A.

Sección 1.- Tecnología.

Las preguntas permitieron dar seguridad de que los estudiantes tendrían conexión a internet para realizar las actividades de clase. En algunos casos, los estudiantes no tenían acceso a internet ni en sus casas, ni en zonas cercanas a la misma. Sin embargo, en conversaciones con el grupo manifestaron que en situaciones académicas iban a centros de Internet en el centro de la ciudad, o utilizaban los laboratorios de computación de la Facultad si la conexión lo permitía. Basado en los resultados podría pensarse que realizar actividades en

línea con este grupo en específico sería posible. Adicionalmente, la respuesta a una de las preguntas permitió pensar en crear actividades que involucraran el uso de teléfonos inteligentes dentro del aula de clases.

Sección 2.- Conocimiento/manejo de redes sociales.

Los estudiantes no sólo conocían la red social Facebook, sino que también casi en su totalidad tenían una cuenta creada, lo que implicaba que sabían manejarla, al menos para uso diario. También se pudo observar que una pequeña mayoría del grupo utilizaba sus redes sociales, entre otras cosas, con fines académicos. También, las preguntas permitieron identificar que casi la totalidad de los estudiantes accedían a la red social al menos una vez a la semana, dando así a pensar que podrían entonces dedicar al menos un día a la semana para visitar el grupo de clase y trabajar con la información que ahí se encontrara.

Sección 3.- Redes sociales y academia:

Si bien la mayoría de los estudiantes no había utilizado redes sociales de forma académica, una porción significativa del grupo sí lo había hecho. Este dato en particular causó curiosidad, así que como docente-investigador decidí comentar con el grupo al respecto. En conversaciones durante clase la mayor parte de los estudiantes manifestaron que para ellos trabajar con una red social había implicado utilizar *Schoology* en alguna materia, que realmente no es una red social sino un Sistema de Gestión de Aprendizaje. Esto hizo que este porcentaje de respuestas afirmativas descendiera drásticamente.

El grupo sentía una motivación hacia la idea de utilizar redes sociales de forma académica. Para ellos, la practicidad y el ahorro económico eran ventajas

del uso de las mismas, a la vez que la inmediatez al acceso de información. Como desventajas, los estudiantes mencionan que el factor distracción es algo a tomar en cuenta cuando se utilizan las redes sociales, al igual que los posibles problemas de conexión que pudiesen presentarse. En este renglón, y al ver que un alto porcentaje mencionó el factor distracción, se presentó la posibilidad de trabajar con Edmodo, que comparte características muy similares a las de Facebook (incluso se puede descargar una aplicación móvil) pero su uso es estrictamente académico. Los estudiantes se negaron, alegando que les parecía que tener que entrar en otra red social teniendo una cuenta ya creada en una red en específico era mucho trabajo y no lo iban a hacer.

Sección 4.- Uso de Facebook.

Los estudiantes estaban acostumbrados a utilizar contenido multimedia en su uso diario de esta red social, en especial videos, que son de gran importancia tomando en cuenta la modalidad de Aula de Clase Invertida bajo el cual había diseñado el curso. Asimismo, los estudiantes conocían y manejaban los grupos de Facebook, incluso algunos eran o habían sido administradores de al menos un grupo. Los estudiantes veían los grupos de Facebook como un lugar para compartir información y para interactuar con personas que tuviesen los mismos intereses.

Como vemos entonces, todos los aspectos mencionados anteriormente me permitieron tomar una decisión bien fundamentada sobre el uso de esta red social como herramienta pedagógica para trabajar con este grupo en específico. En el capítulo IV, y como parte del contexto socioeducativo, se expondrá la vinculación del uso de esta red social con el programa de clases de la materia.

Recolección De Los Datos

Dentro del paradigma cualitativo de la investigación, tenemos una amplia gama de herramientas que pueden ser utilizadas para recolectar los datos (Merriam, 1988, Villalobos, 2003). Al respecto, Villalobos (2003) dice que “La recolección de datos puede ser completamente naturalista, es decir, los investigadores recolectan información a partir de un escenario natural, en lo posible sin intromisiones, o también podría involucrar la extracción de lenguaje u otra información”. Para esta investigación, realicé observaciones dentro del aula de clase y tomé notas de campo. Además, realicé dos entrevistas a los estudiantes-informantes (al inicio y al final del semestre). También, se recogieron documentos escritos tales como: programa de clases, plan de evaluación, las diferentes guías que se entregarán, y el material escrito tanto en forma física como digital. Ya que bajo el modelo de Aula de Clase Invertida el medio digital tiene un papel importante, todos los datos digitales fueron recogidos a través de la creación de un grupo cerrado de Facebook en el cual se estimuló la participación docente-estudiante y estudiante-estudiante a través de las interacciones que se llevaron a cabo a partir de las diferentes actividades propuestas. Estas actividades, al igual que las razones por las cuales fue elegida esta red social serán explicadas en la sección de contexto socioeducativo.

Observaciones

Mi rol como investigador fue el de observador participante. Este tipo de observación es una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista, la participación directa y la observación, y la introspección (Denzin, 1989). La observación participante implica que como investigador debo estar involucrado en los acontecimientos o fenómenos que observo para poder recoger los datos (Rodríguez et al., 1996).

Para efectos de la investigación, se llevaron a cabo tres observaciones semanales durante un periodo de 16 semanas académicas, para un total de 48 observaciones, con una duración de 90 minutos cada una. La razón del número de observaciones se debe a que los estudiantes asisten tres veces a la semana a la materia Lectura y Escritura II del Inglés.

Las observaciones se enfocaron en las actividades que involucren el modelo de Aula de Clase Invertida, específicamente, las actividades relacionadas con el desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes.

Para hacer seguimiento de las observaciones se llevará un diario de notas de campo, en el cual se realizarán anotaciones y reflexiones de los aspectos más resaltantes de la clase luego de finalizada la misma. Asimismo, en el diario se realizarán anotaciones y reflexiones de los aspectos más resaltantes observados en el grupo cerrado de Facebook.

Entrevistas

Merriam (1988) nos indica que el uso de las entrevistas es una de las herramientas más utilizadas dentro del paradigma cualitativo. Existen varios

tipos de entrevistas, sobre lo cual Villalobos (2003) acota que “en una guía para entrevistas muy estructurada, las preguntas son muy específicas, aunque abiertas, y el entrevistador se adhiere a la misma con rigidez. En una entrevista no estructurada, la guía simplemente provee un plan general de los temas de la entrevista. El investigador explora buscando información adicional y sigue las pautas que se presenten” (p. 73). En este caso particular, se realizaron entrevistas de forma semiestructurada, ya que si bien existían preguntas específicas que no se podían dejar a un lado al momento de entrevistar a cada uno de los informantes, a través de las mismas podían surgir nuevas preguntas/comentarios que fuesen pertinentes para la investigación.

Es importante destacar que antes de comenzar la entrevista con cada uno de los informantes de la investigación, se les recordó el carácter de anonimato de su participación e incluso eligieron un seudónimo para ser identificados. Ya que la función principal de las entrevistas fue conversar con los estudiantes-participantes y saber su opinión, se les pidió que fuesen honestos en todo momento ya que ninguna respuesta sería tomada como correcta o errada y las mismas no influirían de ninguna forma en su desempeño final de clases. También, se les aseguró que la información provista por ellos no sería manipulada por personas diferentes a mí, y que en cualquier momento podían tener acceso a ella si así lo deseaban.

Para efectos de esta investigación, se realizaron dos entrevistas con los estudiantes-informantes: una al inicio y otra al final del semestre, las cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas. El propósito de la primera entrevista era indagar en el conocimiento que tenían los estudiantes sobre su proceso de escritura y el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas. La

segunda entrevista se llevó a cabo con la finalidad de medir si hubo un cambio en la forma de pensar de los estudiantes-informantes, y se verificó en qué medida se cumplieron los propósitos de este proyecto para así poder triangular esta información con la recabada durante las observaciones y el análisis de los documentos escritos.

Documentos escritos

Estos documentos complementaron la información que fue obtenida a través de las observaciones y entrevistas realizadas. Dentro de los documentos escritos que fueron recogidos se encuentran: el programa de clases, el plan de evaluación, las diferentes guías que fueron distribuidas, y los trabajos y comentarios escritos tanto en forma física como digital por los estudiantes (dentro de las actividades digitales resaltan el uso de artículos y videos para estimular la reflexión de los estudiantes y la puesta en práctica del *peer feedback* en línea).

Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos

Marshall y Rossman (1995) nos indican que el análisis de los datos es un proceso a través del cual “se da orden, estructura y significado al cúmulo de información recolectada” (p.110). No existe una fórmula genérica para llevar a cabo este proceso, pero la estrategia más común es la de generar patrones, que se convertirán en temas, que se convertirán en categorías (Merriam, 1988, Marshall y Rossman, 1995, Villalobos, 2003; Norton, 2009). Para ello, el investigador debe contar con los medios para desarrollar dichas categorías y poder establecer comparaciones y contrastes; de la misma forma, el investigador

debe estar abierto a otras posibilidades y a ver explicaciones alternativas o contrarias a sus hallazgos (Creswell, 1994). Si bien el análisis de los datos depende del tipo de investigación y la información recolectada, hay una serie de tareas que son comunes como parte del proceso analítico: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones. Para efectos de esta investigación se tomarán en cuenta los datos derivados de las actividades bajo la modalidad de aula de clase invertida como preparación a los dos grandes proyectos mencionados previamente aun cuando la herramienta digital será utilizada a lo largo de todo el semestre. El proceso de análisis se realizará de forma simultánea con la recolección de los datos.

Para darle validez a los datos, es necesario recurrir a un proceso de triangulación (Marshall y Rossman, 1995, Villalobos, 2003); a través de este proceso, se utilizan múltiples datos y formas de recolectarlos. La forma más común de llevar a cabo este proceso es triangular la evidencia que se produce a través de diferentes métodos de investigación (Gorard y Taylor, 2004); al llegar al mismo significado mediante estos diferentes métodos o perspectivas, el investigador evita dejarse llevar por primeras impresiones o por su propia subjetividad (Goetz y Lecompte, 1984, citados en Villalobos, 2003). Para llevar a cabo esta triangulación se necesita utilizar tres o más perspectivas o varias fuentes de datos (cualitativos en este caso); de esta forma se reafirma la fiabilidad y para reducir la incertidumbre de utilizar sólo una perspectiva o fuente de datos.

La triangulación en el presente estudio se llevó a cabo en dos niveles:

En un primer nivel, se comparó entre sí la información recabada a través de todas las herramientas de recolección de datos: observaciones, notas de

campos, entrevistas, y documentos escritos. En un segundo nivel, la información obtenida de esa primera triangulación se comparó a su vez con el problema de investigación y las preguntas de investigación planteadas desde el inicio de este estudio, y los pilares teóricos y antecedentes bibliográficos presentados en el marco teórico del mismo; de esta forma, se facilitó el proceso de identificar los temas recurrentes que fueron clasificados para establecer las categorías, facilitando así el manejo del volumen de información. Estos niveles de triangulación permitieron entonces validar los datos obtenidos y disminuir mi subjetividad en tanto que investigador, y a su vez, darle consistencia interna a la investigación.

Para ayudar a analizar y organizar la información en relación al manejo, crecimiento, e interacción en la red social Facebook se utilizó un analizador de redes sociales, el cual se describe a continuación:

Sociograph.ios

La tecnología Sociograph permite analizar de forma cuantitativa las actividades de un grupo, así como también “interacciones interpersonales puntuales, inter e intragrupal y sus procesos subyacentes y el registro psicofisiológico y digitalizado en tiempo real producido entre los miembros de un grupo” (Sociograph Neuromarketing, 2014). Esto quiere decir que con este tipo de herramientas en específico se pueden medir comportamientos grupales e individuales de los miembros de un determinado grupo, y sus interacciones.

Llevando esto a una herramienta específica, Sociograph (<https://sociograph.io/landing.html>) es una herramienta en línea gratuita creada en 2015 para analizar páginas y grupos de Facebook. Esta herramienta utiliza la

Api¹ Graph de Facebook para mover datos de esta red social a su plataforma. Según Facebook para desarrolladores (n.d.), la API Graph se llama así por la idea de una "gráfica social", una representación de la información en Facebook que consta de:

- **Nodos:** básicamente elementos como un usuario, una foto, una página, un comentario
- **Perímetros:** las conexiones entre esos elementos, como fotos de páginas o comentarios de fotos
- **Campos:** información sobre esos elementos, como el cumpleaños de una persona o el nombre de una página

Mediante esta herramienta se pueden obtener tres tipos de reporte:

- **Reporte de publicaciones:** muestra todas las publicaciones en orden cronológico (incluyendo una pre-visualización de la misma) y brinda información sobre la fecha, tipo de publicación, autores, y estadísticas sobre *likes*, comentarios y veces compartidas.
- **Reporte de miembros de la comunidad:** muestra información sobre la actividad de los miembros de la comunidad. La herramienta da un ranking a los usuarios tomando en cuenta el total de comentarios, *likes*, publicaciones realizadas y compartidas.

¹¹ Una API (siglas de 'Application Programming Interface') "es un conjunto de reglas (código) y especificaciones que las aplicaciones pueden seguir para comunicarse entre ellas" (Merino, 2014). Esto permite entonces establecer relaciones entre plataformas y redes con funciones existentes en otro software, y reutilizar un "código que se sabe que está probado y que funciona correctamente" (idem).

- **Reporte de crecimiento de grupo:** muestra el desarrollo del grupo a través de espacios de tiempo determinados.

Además de esto, Sociograph ofrece el *Activity Graph*, que muestra un resumen estadístico de la actividad del grupo en un periodo de tiempo específico (este periodo de tiempo puede ser diario, semanal, anual, e incluso toda la historia del grupo o página). Las estadísticas sobre la cantidad de publicaciones realizadas, la cantidad de likes y comentarios recibidos, y tipos de publicaciones.

Además de permitir tener completamente organizada la información y la actividad del grupo de Facebook del curso, esta herramienta permitirá, entre otras cosas, medir el nivel de interacción y compromiso de los estudiantes (tanto el grupo completo si se quisiera, como de los estudiantes-informantes individuales) hacia los tipos de publicaciones realizadas en el grupo a lo largo del semestre. Si bien en un inicio esta herramienta pudiera pensarse como una herramienta perteneciente a estudios cuantitativos, es el uso que se le dará a la misma, y su combinación con otras técnicas de recolección de datos lo que la hará adecuada para este estudio de corte cualitativo.

Resumen del capítulo

En resumen, esta investigación fue de corte cualitativo, específicamente, investigación-acción. Esta investigación se llevó a cabo en un curso de Lectura y Escritura II del Inglés de una universidad pública de los andes venezolanos basado en la modalidad de Aprendizaje Mixto. Asimismo, se contó con la participación de tres estudiantes-informantes y de mi persona en tanto que

docente-investigador, quienes en conjunto con el lugar de la investigación, fueron seleccionados siguiendo un criterio particular.

Los instrumentos para la recolección de los datos fueron la observación participante y la toma de notas de campo, en conjunto con entrevistas semi-estructuradas y documentos escritos (tanto en línea como impresos).

El análisis para la interpretación de los datos se realizó a través de la organización, clasificación y categorización de los datos para así identificar los temas recurrentes que derivaron de los datos. Luego se trianguló la información en dos niveles, contrastándola y comparándola entre sí para luego compararla y contrastarla con los aspectos teóricos, y bibliográficos planteados en los capítulos I y II de este proyecto, lo cual llevó a obtener resultados válidos y confiables, que a su vez llevaron a establecer conclusiones y recomendaciones. Asimismo, se utilizó la herramienta Sociograph.io para ayudar a organizar y clasificar toda la información en línea utilizada a lo largo de este proceso.

En el siguiente capítulo se desarrollará la descripción del contexto socio-educativo del docente y de los estudiantes-informantes de esta investigación, lo cual nos ayudará a entender de forma más precisa los elementos esenciales del programa del curso, de cómo se llevó a cabo la inversión del aula de clases y la selección de Facebook, y de quiénes fueron los participantes de la investigación.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO DEL DOCENTE Y DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

Este capítulo presenta el contexto socio-educativo de este estudio, y está dividido en cuatro secciones. En la primera sección, El curso de Lectura y Escritura II del Inglés, se describe tanto el espacio físico en el que se llevaron a cabo las clases como el programa y actividades de dicho curso. La segunda sección, Facebook, se muestra una breve descripción del grupo que fue utilizado para el curso objeto de estudio, así como también la vinculación del mismo con el programa y las actividades de clase. En la tercera sección, Aula de Clase Invertida, se describe de forma más detallada cómo se llevó a cabo la integración de la red social Facebook al programa de clases. Finalmente, en la cuarta sección, perfil académico de los participantes, se presenta un perfil personal y académico del docente-investigador y de los estudiantes-participantes, así como sus opiniones con respecto a aspectos relacionados a los temas desarrollados en este trabajo.

La institución de educación superior dónde se llevó a cabo esta investigación es una de las universidades más grandes y respetadas del país, y con una de las mayores cantidades de estudiantes inscritos. En su Núcleo principal, las Facultades se encuentran distribuidas a lo largo de toda la ciudad, convirtiéndose así en una parte vital de muchos de sus ciudadanos. La Escuela de Idiomas Modernos adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación está ubicada en una zona céntrica y en constante conflicto a causa de manifestaciones y protestas de diversa índole relacionadas con la situación del país, causando así interrupciones en el normal desenvolvimiento de las clases

y, particularmente en este estudio, de la asignatura Lectura y Escritura II del Inglés.

El curso e Lectura y Escritura II del Inglés

El aula de clases

Las clases se llevaron a cabo en un aula ubicada en el segundo piso del Edif. B de la Facultad de Humanidades y Educación de la universidad objeto de estudio. La misma era bastante espaciosa ya que contaba con capacidad para más de 50 estudiantes, lo cual nos permitía ubicarnos cómodamente en el espacio. Adicionalmente, el aula estaba en un buen estado general y con buenas condiciones de limpieza. En cuanto a los aspectos negativos, la iluminación del aula era bastante pobre a pesar de que el aula tenía grandes ventanas, y una porción del pizarrón no servía debido a que por razones de limpieza inadecuada se le había caído parte de la capa de esmalte que recubría al mismo.

El salón no contaba con conexión a internet, ni con equipos tecnológicos de ningún tipo. Sin embargo, a través de la Jefatura de Departamento era muy sencillo pedir autorización para utilizar el video beam y la laptop de la Escuela de Idiomas Modernos. Para solventar la falta de internet, me tomé la tarea de descargar todos los videos que necesitaríamos durante las clases en casa y de ser necesario utilizábamos los datos de nuestros dispositivos móviles.

El programa de clases

El curso Lectura y Escritura II del Inglés, es una materia del cuarto semestre de la licenciatura en Idiomas Modernos y de la Licenciatura en Educación Lenguas Modernas de la universidad objeto de investigación. Este curso se maneja como un taller teórico práctico en el que se discute la teoría y luego se ejemplifica la

práctica a través de las propias creaciones de los estudiantes. El curso cuenta con grupos de entre 25 y 30 estudiantes, y sus edades oscilan entre los 18 y 26 años. Esta materia tiene 6 unidades de crédito, lo que implica que nos reuníamos tres veces a la semana en sesiones de 90 minutos. A esta materia la prelan los cursos de Inglés I, Inglés II, y Lectura y Escritura I del Inglés. A continuación, comparto un extracto del programa de clases que ayuda a entender de qué trata este curso:

“El segundo nivel de Lectura y Escritura del Idioma (A) Inglés II se basa en la premisa de que la lectura y la escritura son, en esencia, procesos complementarios y similares en lo concerniente a la construcción del significado. El curso está, además, enmarcado en una concepción integradora de las cuatro modalidades del lenguaje. Por lo tanto esta asignatura contribuirá al desarrollo de todas ellas aunque enfatizará las actividades que promuevan el desarrollo de la lectura y la escritura. De allí que en este curso se profundice en el estudio de los procesos de lectura y escritura y en la aplicación de estrategias que le permitan a los estudiantes alcanzar mejores niveles en la comprensión y elaboración de textos escritos. Para ello, se hace hincapié en el estudio y aplicación de los principales patrones del discurso escrito hasta llegar a la elaboración de resúmenes, ensayos literarios, argumentativos y reflexivos e informes.”

En cuanto a los objetivos de este curso, podemos dividirlos de forma resumida en dos grandes vertientes:

1.- Lectura:

- Entender y practicar la lectura como proceso de construcción de significados y como recurso para pensar, aprender y comunicar.
- Analizar y poner en práctica las estrategias cognoscitivas y metacognitivas y los recursos que se requieren para la comprensión de textos escritos tanto académicos como de interés general.

2.- Escritura:

- Profundizar en el análisis y uso de la escritura como proceso y recurso para pensar, aprender y comunicar.
- Analizar y poner en práctica las estrategias cognoscitivas y metacognitivas y los recursos que se requieren para la elaboración de textos escritos.

Ahora, para poder llevar a cabo estos objetivos, se manejan, entre otros, estos contenidos dentro del curso:

-La lectura como un proceso biológico, cognitivo, comunicativo, y psicosocial, el cual se ve enmarcado en un periodo de tiempo y contexto social específico.

-Pensamiento crítico y autonomía en el aprendizaje, y su relación con el desarrollo de la lectura crítica y la escritura argumentativa.

-La escritura como proceso vs la escritura como un producto. Y dentro de ese proceso, la escritura como un proceso lineal vs la escritura como un proceso recursivo.

-Características de un texto académico y su contraposición en L1 y L2.

-El artículo científico y el proyecto de investigación. Definición, características y estructura.

-APA como sistema de referencias. El plagio y sus consecuencias a nivel internacional, y a nivel de la universidad en cuestión.

La materia de Lectura y Escritura II del inglés es un pilar clave para preparar a los estudiantes para los futuros trabajos escritos que deberán entregar no sólo

en el ciclo básico de la carrera, sino también al momento de tomar las materias pertenecientes a su opción profesional.

Las actividades de clase

Las actividades de clase llevadas a cabo durante el semestre fueron de distintos tipos, e incluían a todas las modalidades de la lengua. Las mismas pueden ser agrupadas en las siguientes:

-Reacciones: Luego de discutir un contenido teórico, a los estudiantes se les pedía escribir un texto de aproximadamente una página de extensión en el cual dieran respuesta a una pregunta luego de reflexionar basados en las lecturas realizadas y su experiencia personal. No sólo debían escribir un texto dando respuesta a la pregunta a manera de reflexión y no de respuesta a pregunta de examen, sino que también debían crear un título que representara su escrito. Luego de haber explicado desde un inicio del semestre cómo se llevaban a cabo, se realizaron 6 reacciones en total; dado que era la primera vez que se enfrentaban a este tipo de texto, a la mayoría de los estudiantes les costó al menos tres reacciones el acostumbrarse a cómo se escribe este tipo de texto. Desde un inicio se les pidió que hicieran un balance de 50/50 entre el desarrollo de aspectos teóricos y la combinación de su experiencia personal, pero tenían la tendencia a irse al extremo de tener un texto académico lleno de citas de autores, o una opinión sin un punto concreto que sustentar. Ejemplos de estas reacciones incluían explicar cómo superaban el bloqueo al momento de escribir, y una que causó mucho impacto en la que debían reflexionar cómo las redes sociales afectaban (de forma positiva o negativa) su proceso de aprendizaje.

-*Tweetthoguhts*: en varias oportunidades, y para estimular el pensamiento crítico, la elaboración de resúmenes y el seleccionar la información más concreta, a los estudiantes se les pidió que elaboraran twits que resumieran el contenido que había sido discutido en clase. Debían utilizar un # determinado, como #CriticalThinking, para simular el funcionamiento de la red social. El envío de los twits no fue obligatorio, sólo debían presentarlo ante la clase diciéndolo en voz alta o escribiéndolo en el pizarrón. Se realizaron tres de estas actividades en total.

-Elaboración de textos cortos: estos escritos permitían poner en práctica algunos de los contenidos que se discutían en clase. Algunos de ellos eran tan cortos como 10 líneas, y el más extenso no pasó de una página. Entre estos textos destacan dos relacionados con los elementos de la retórica. En un primer texto, los estudiantes debían realizar una carta en grupo en el cual solicitaban dinero a alguna persona específica (podían elegir entre sus padres, su mejor amigo/a, el decanato de la Facultad o el Presidente) para asistir a un evento académico. Al presentar este ante la clase debían explicar cómo el haber tenido una audiencia distinta afectaba el vocabulario, medio, y estructura del texto (una carta vs. un mensaje de texto o un WhatsApp, por ejemplo), a pesar de tener el mismo propósito. Como segundo ejemplo, y de nuevo en grupo, una vez discutidos el *ethos*, *pathos* y *logos*, los estudiantes debían seleccionar uno de estos dispositivos de la retórica y escribir un texto en el cual trataran de persuadir a su audiencia de apoyar una causa específica. Luego de escribir una lista de posibles tópicos (ofrecidos por los mismos estudiantes) en el pizarrón, la clase decidió que quería tratar el tema de la adopción homosexual. Cada grupo era libre de

decidir si estaban de acuerdo o no con esta causa para persuadir a la audiencia de su parecer. Se elaboraron 4 textos en total.

-Ensayos: la mayoría de las actividades de clase y de las discusiones teóricas ayudaban a que los estudiantes sentaran las bases para trabajar con los textos más avanzados del semestre, un ensayo literario y un ensayo argumentativo. El ensayo literario, el cual fue por lejos el que más costó al grupo, estaba basado en alguna de estas dos historias: *The One Day War*, escrita por Judith Soloway, y *The Lottery*, escrita por Shirley Jackson. Como parte del proceso de lectura, los estudiantes debían leer sobre el contexto que rondaba a las historias (histórico, cultural, vida del autor, simbologías incluso), y los temas que más destacaban en cada una de ellas; a los estudiantes se les pidió que fuesen más allá de simplemente saber un resumen de la historia. Tomando en cuenta que la clase se basaba en el proceso de escritura se les pidió al menos tres borradores: autocorrección, revisión entre pares, revisión con la preparadora (opcional), y revisión con el docente; adicionalmente hubo una práctica en clase para trabajar con sus tesis del ensayo y el desarrollo del primer párrafo. En el caso del ensayo argumentativo, los estudiantes eran libres de escoger cualquier tema que desearan, siempre y cuando representara una controversia. Como parte de su proceso de lectura, debían consultar al menos tres fuentes que representaran cada parte de la controversia para así poder fundamentar su opinión. En este caso, y tratando de estimular a los estudiantes a que fuesen más autónomos y se prepararan para otras materias, sólo se pidieron tres borradores, de los cuales uno era opcional: revisión entre pares, revisión con la preparadora (opcional), y revisión con el docente; adicionalmente, hubo una práctica para editar los temas de sus ensayos y para ayudarlos a introducir la controversia en su primer párrafo.

Para llevar a cabo las actividades a lo largo del semestre, los estudiantes tenían derecho a consultas en el cubículo con el docente, y a consultas fuera de clase con la preparadora. Adicionalmente, los estudiantes podían enviar correos electrónicos, escribir en el muro del grupo de Facebook, en el chat grupal, o en un chat privado con el docente para solventar sus dudas. Cuando las dudas se relacionaban con lo visto en clase, el docente pedía a los estudiantes que escribieran la duda en el muro del grupo para que sus compañeros contribuyeran a la respuesta, y esperaba alrededor de seis horas para dar respuesta luego de que otros estudiantes hubiesen comentado algo.

Una vez desarrollados los aspectos más relevantes con respecto al programa de clases y las actividades llevadas a cabo en la materia Lectura y Escritura II del inglés, se procederá a hablar de Facebook, la red social que fue elegida como herramienta pedagógica para complementar los contenidos que forman parte del programa de clases.

Facebook

Facebook es una red social que fue creada por Mark Zuckerber en 2004. Según la misma red social, su propósito es “dar a las personas el poder de compartir y hacer del mundo un lugar más abierto y conectado”. Inicialmente, Zuckerber creó esta red social con la intención de que la misma fuera utilizada sólo entre los estudiantes de la Universidad de Harvard, pero rápidamente se expandió a nuevos contextos (Sainz, 2014). Según el periódico en línea Heraldo.es (2016), para finales de 2015 Facebook contaba con una cantidad de

1.590 millones de usuarios activos (implica que entran al menos una vez cada 30 días).

La red social Facebook –a través de un grupo cerrado- se utilizó como herramienta pedagógica para complementar los contenidos y actividades presentes en el programa de clases de la materia. Se eligió un grupo cerrado ya que el mismo permitiría a los estudiantes encontrar el grupo de forma sencilla (a diferencia de un grupo privado al cual se tiene acceso sólo por invitación), pero a su vez evitaría que cualquier persona externa pudiese ver el contenido del grupo sin autorización. Al encontrar el grupo el estudiante debía solicitar unirse al mismo y esperar aprobación por parte del docente, ya que de no hacerlo sólo podía ver la descripción del grupo y sus participantes, y no su contenido. Para ver capturas representativas del grupo de Facebook, ver anexo B.

El grupo de Facebook tuvo tres propósitos principales:

-Servir como repositorio de todos los documentos, artículos y guías que fueron usados durante el semestre. De esta forma los estudiantes tenían todo el material de clases a disposición para que lo revisaran cuando quisieran, y evitaban así el gasto de papel y dinero en sacar copias. Adicionalmente, esto les permitía también descargar el material y revisarlo desde sus dispositivos móviles.

-Servir como herramienta tecnológica seleccionada para la inversión del aula de clases. Fue a través de esta red social que se compartió el material audiovisual que los estudiantes debían revisar previo a la clase, y en la cual se llevaron algunas de las actividades posteriores a la clase. Este aspecto en particular será desarrollado con mayor profundidad en la sección Aula de Clase Invertida.

-Servir como medio de comunicación directo con los estudiantes. Comunicarse a través de esta red social es mucho más sencillo que hacerlo vía correo electrónico, la cual era la forma tradicional de comunicación. A través de las distintas aplicaciones, teníamos a nuestra disposición el chat de Facebook para comunicarnos así no estuviésemos frente al computador. De la misma forma, la comunicación era más inmediata, y se podía ver de forma instantánea quiénes habían leído los mensajes para así asegurar que todos hubiesen recibido la información.

Tomando en cuenta que la puesta en práctica de la modalidad de Aula de Clase Invertida y el uso de la red social Facebook no constituyen contenidos en sí, sino formas de presentar los mismos, y al ser apenas la segunda vez que se llevaba a cabo este tipo de complemento, el uso de la red social Facebook no está mencionado de forma expresa en el programa de clases. En el caso de la inclusión de la tecnología, podemos ver como es apenas mencionada en el programa de clases a través del contenido actitudinal “Manejar distintas herramientas electrónicas que se utilizan en clase para el intercambio de ideas y publicación de materiales para la clase y recursos adicionales, principalmente el uso de blogs y twitter” (programa de clases de la materia, p.6) ubicado al final del mismo. A pesar de esto, las actividades llevadas a cabo en el grupo sí tienen vinculación con el programa de clases.

Facebook y su vinculación con el programa de clases.

Como fue mencionado anteriormente, si bien la relación entre el uso de la red social Facebook y el programa de clases no está expresamente mencionada en el programa de la materia, las actividades llevadas a cabo en esta red social sí mantienen una estrecha relación con el mismo.

Primeramente, a través del grupo los estudiantes publicaron comentarios en los cuales reflexionaron sobre su proceso propio de escritura. Asimismo, interactuaron constantemente con sus compañeros al responder los comentarios que los demás compartían e incluso emitir retroalimentación al trabajo de los mismos. Este aspecto no sólo se relaciona con los objetivos del curso mencionados en la sección anterior, sino que, por ejemplo, se vincula directamente con los contenidos presentes en la unidad 2 del programa “Revisión de la escritura como proceso que potencia el desarrollo del pensamiento crítico, del aprendizaje y de la comunicación: planificación, escritura de borradores, revisión, edición y versión final.” (programa de clases de la materia, p.4).

Segundo, a través del grupo los estudiantes comentaron y editaron la selección y presentación de sus tópicos para los ensayos que fueron llevados a cabo en el semestre. De nuevo, esta actividad no sólo se relaciona con los objetivos del curso mencionados en la sección anterior sino que en este caso se vincula directamente con la unidad 12 “Proceso de selección de temas para los ensayos. Búsqueda y uso adecuado de distintas fuentes de información para apoyar las ideas expresadas en los ensayos.” (programa de clases de la materia, p.4).

Estos dos tipos de actividades mencionados anteriormente también se vinculan de forma directa con los objetivos procedimentales “Discutir y reflexionar sobre experiencias personales de lectura y escritura” (programa de clases de la materia, p.4)., “Realizar actividades individualmente y en grupo que potencien el aprendizaje” (programa de clases de la materia, p.5)., “Revisar y editar los borradores con su profesor(a)/preparador(a) y/o los compañeros de curso”

(programa de clases de la materia, p.5) y “Participar activamente en el proceso de selección del tema y de escritura de ensayos de reflexión, literarios y argumentativos” (programa de clases de la materia, p.5). Asimismo, este tipo de actividades se vinculan directamente con los contenidos actitudinales “Entender el proceso de la escritura como procesos que potencian el desarrollo del pensamiento, del aprendizaje y de la comunicación: planificación, escritura de borradores, revisión, edición y versión final” (programa de clases de la materia, p.6)., “Discutir y exponer los temas de las lecturas relacionadas con el contenido de la asignatura y temas relacionados con los ensayos que tienen que elaborar” (programa de clases de la materia, p.6), “Participar en actividades de revisión entre pares con el propósito de generar discusiones acerca del proceso de revisión y edición de los escritos de los estudiantes” (programa de clases de la materia, p.6) y “Producir ensayos de reflexión, literarios y argumentativos con la finalidad de prepararse para los distintos cursos que ameritan la producción de este tipo de textos en semestres posteriores” (programa de clases de la materia, p.6).

El grupo de Facebook no sólo presenta una vinculación directa con el desarrollo de los contenidos del programa de clases, sino que también representa un potencial extra para el desarrollo de los mismos. Al no existir un marco de tiempo fijo para que los estudiantes lleven a cabo todas las actividades del grupo (como sí lo representa el horario de clase presencial), los estudiantes podían utilizar cualquier momento del día para proveer retroalimentación a sus compañeros, y tomarse su tiempo para hacerlo de forma más eficiente. Asimismo, al poder revisar los videos y demás material multimedia allí publicados

en sus hogares, los estudiantes tenían la posibilidad de revisar los contenidos cuantas veces quisieran, e incluso disipar algunas dudas. Finalmente, al tener la posibilidad de presentar algunas actividades de seguimiento en el grupo, existía la posibilidad de afianzar aún más los conocimientos.

A continuación se presentará un perfil personal y académico de cada uno de los participantes informantes de este estudio, docente y estudiantes.

Perfil académico de los participantes

Como fue mencionado en el capítulo anterior, el grupo de participantes estuvo conformado por el docente-investigador y tres estudiantes-participantes de la asignatura Lectura y Escritura II del Inglés. Mediante sus contribuciones fue posible llegar al análisis, a las conclusiones y recomendaciones que hicieron posible este proyecto sobre aula de clase invertida. En esta sección, se describirá brevemente mi perfil como docente de la materia, y a los tres estudiantes-informantes de esta investigación.

El Docente

Soy egresado de la opción profesional traducción de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad objeto de estudio. Asimismo, soy miembro de la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras de esta casa de estudios. Fue precisamente a través de la maestría que ingresé a trabajar en la universidad, a través de la modalidad de becario académico. Anteriormente a eso, mi experiencia se basaba en docencia en preescolar, primaria y educación secundaria.

En cuanto a mi acercamiento con la tecnología como herramienta pedagógica, debo decir que no recibí instrucción alguna durante mis estudios de pregrado ya que para empezar, mi carrera base no es en el área de educación. Sin embargo, asistí a algunos cursos y talleres en el área de tecnología aplicada a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ya después durante la maestría sí tuvimos un curso exclusivamente dedicado a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por el computador. Adicionalmente cuento con dos diplomados en las áreas de creación de contenidos digitales, gestión de medios digitales del Centro de Innovación y Emprendimiento para el Uso de Tecnologías en Educación, uno en Aprendizaje Mixto realizado con Pete Sharma Associates, y además de un entrenamiento en aprendizaje de lenguas mediado por el computador a cargo de VenTESOL y la Embajada de Estados Unidos.

Al inicio de mi carrera profesional, y por mi falta de formación, veía como desventaja que mis estudiantes de educación secundaria utilizaran el teléfono en clase; debo admitir que en algún momento fui enemigo total de utilizarlos o permitirlos en el salón. Sin embargo, y dado que el colegio contaba no sólo con computadoras, conexión a internet y pantallas táctiles en algunos salones, sino con conexión inalámbrica en toda la institución decidí sacarle provecho a las herramientas tecnológicas a través de ensayo y error, y obtuve respuestas muy positivas por parte de los estudiantes. Mi clase era la única que utilizaba la computadora del salón para algo más que mostrar presentaciones de Power Point, y era de los pocos profesores que dejaba que los estudiantes utilizaran esas computadoras. Gracias a esa pequeña victoria, en conjunto con el curso de la maestría, la tecnología se convirtió mi área de trabajo y estudio.

En cuanto a mi visión del proceso de enseñanza/aprendizaje, el fin último que siempre busco para mis estudiantes con respecto a la adquisición de una lengua extranjera, es el de poder comunicarse en situaciones auténticas, ya sea en un contexto local o completamente real e inmerso en la cultura extranjera. Las actividades implementadas en el salón de clases deben ir orientadas en pro al desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua, ya que a pesar de estar en una clase de lectura y escritura, todas las habilidades se encuentran relacionadas entre sí. Desde mi perspectiva, el grado de aprendizaje de una lengua depende en parte de mis estudiantes y de los intereses a futuro que éstos persigan a través del aprendizaje la misma, y es mi labor como docente velar porque los mismos reciban las herramientas de aprendizaje necesarias para que tengan la capacidad de comprensión y producción tanto oral como escrita necesarias para que el proceso se dé de manera integral.

En cuanto a mi visión del proceso de escritura, la misma concuerda con la plasmada en el programa y la desarrollada en el capítulo II de este estudio, y es esa de la escritura vista como un proceso no lineal. Asimismo, reconozco la importancia que tiene la lectura en el desarrollo de la producción escrita ya que a través de la misma no sólo aumentamos nuestro vocabulario, sino que aprendemos a identificar las estructuras y macro estructuras de los textos, así como también su sintaxis y secuencia textual. Al realizar lecturas que asemejen los textos que los estudiantes deben escribir, ellos podrán utilizarlas como modelos para sus escritos y así tener un apoyo desde un inicio en su proceso de aprendizaje. Una lectura crítica y comprensiva de los textos no sólo aumenta nuestros conocimientos y nos vuelve entes con opiniones fundamentadas en esa

área del saber, sino que nos vuelve escritores más ágiles y críticos que conocen qué se ha dicho y qué hay por decir sobre el tema que deseen escribir.

Si bien el fin último es comunicativo, tomando en cuenta que nos encontramos en un contexto universitario, y más específicamente de especialización en un idioma, considero que es importante que mis estudiantes también tengan algunos conocimientos sobre la lengua y la escritura y que no solamente sepan hablar y escribir. Este segundo nivel es la continuación del curso de Lectura y Escritura I del Inglés, y ya que los estudiantes tienen una base con respecto a lo que se refiere a las modalidades de esta lengua, este nivel nos permite escalar y profundizar en estos temas. En nuestras clases buscamos que comentarios como “eso suena raro pero no sé en dónde ni por qué” se conviertan en “en esta sección del párrafo tienes un problema de consistencia temática que está afectando la coherencia del texto”, utilizando así los términos propios de alguien que estudia la lengua. Para ello, se establecen discusiones de los aspectos teóricos relativos al proceso de escritura y de lectura, y se refuerzan estos conocimientos al trabajar de forma práctica a través de la retroalimentación dada por los estudiantes y mi persona.

Siendo oriundo de la región Guayana (Venezuela), y utilizando una analogía tomando como punto las bellezas naturales de mi tierra, veo la relación entre mis estudiantes y yo como docente como la confluencia de los ríos Orinoco y Caroní. Ambos tienen diferentes densidades, temperaturas y desembocaduras, y diversos fines, pero conviven en perfecta armonía. Ninguno trata de imponerse por encima del otro y es así como veo mi relación con los estudiantes, más que impositiva es simétrica. Si detallamos de cerca la confluencia de los ríos vemos cómo se forman pequeñas lagunas del río Orinoco en el Caroní y viceversa, lo

cual para mí representa que al ser todos aprendices en este proceso, no es sólo el docente quien imparte conocimiento a los estudiantes, sino que éstos también aportan al proceso, haciéndolo más significativo. Trato de mantener una relación de confianza con mis estudiantes, viéndolos también como seres humanos que forman parte de diferentes comunidades y entornos familiares, los cuales hacen que la meta que cada uno de ellos se trace con respecto al aprendizaje de una lengua sea diferente.

Los estudiantes participantes

En esta sección, se presenta una breve descripción del perfil académico y tecnológico de cada uno de los tres estudiantes-informantes de esta investigación.

Valmor Silprés, el tecnopolíglota

Valmor es estudiante del cuarto semestre de la Licenciatura en Idiomas Modernos. Sabe hablar español, inglés, francés, italiano, ruso y holandés. En el caso de inglés, desde los 6 años sintió interés por el idioma y aprendió vocabulario poco a poco gracias a su mamá, quien le enseñaba palabras escribiéndolas en un cuaderno y haciéndoles dibujos. Luego comenzó a jugar en línea con jugadores en internet y buscaba el vocabulario desconocido con buscadores de internet. El aprendizaje del idioma en su escuela fue bastante traumático, en sus propias palabras “Mi profesor de inglés era pésimo, de hecho, en estos momentos me está pidiendo ayuda” (Valmor, primera entrevista). Su bachillerato se basó en desarrollo de vocabulario y verbo *to be* en presente y

pasado, y no realizaban actividades comunicativas. Su experiencia en la universidad ha sido completamente diferente.

Sus inicios en escritura en lengua materna fueron a través de caligrafías por silabas. En su colegio para él una actividad de escritura implicaba actividades de transcripción, “no era ningún tipo de desarrollo de escritura ya más a fondo como la hemos visto aquí, de tener una crítica propia o un punto de vista” (Valmor, primera entrevista). También realizaba algunos resúmenes y análisis, pero no le explicaron cómo realizarlos apropiadamente o siquiera por qué los hacían. A los 10 años comenzó a escribir canciones, poemas y cuentos en inglés, y para él en inglés “la escritura se esfuerza por hacer la información más accesible” (Valmor, primera entrevista) a los lectores y lo ha enseñado a tener una posición y un punto de vista propios, elementos que incluso ahora aplica a su escritura en español. Actualmente, escribe tanto por placer como por obligación; para él, las actividades de la facultad pueden resultar placenteras así las haga por obligación. El proceso de escritura de Valmor consiste en hacer lluvia de ideas, organizarlas y descartar las que no tengan importancia, y luego conectarlas y las desarrollarlas mientras a la vez las edita; no trabaja con versiones.

En cuanto al aspecto tecnológico, Valmor tiene total acceso a internet y cuenta con un teléfono inteligente y una laptop. La red social que más utiliza es Facebook, lo usa a diario, de forma “ininterrumpida... solo cuando vengo a clases me desconecto de la laptop” (Valmor, primera entrevista) a pesar de que las redes sociales no han formado parte formal de su vida académica, él utiliza las redes sociales “el 90% para los idiomas, y el 10% restante sería para mantenerme en contacto con mi familia y amigos” (Valmor, primera entrevista).

Le entusiasma la idea de trabajar redes sociales como parte de la clase y manifiesta que el usar redes sociales en su clase hace que todo sea “mucho más accesible, reduce la distancia entre profesor y alumno que hace que a veces uno le tenga terror a la materia” (Valmor, segunda entrevista). Como ventaja al uso de redes sociales comenta que hay mucho más material disponible para utilizar, y como desventajas destaca la falta de conexión que puede ocurrir repentinamente en nuestro contexto.

Valmor sigue muchos grupos de distintos idiomas de hecho, ha tenido que abandonar grupos porque siente que la cantidad es excesiva, “he estado muy activo en un grupo de Holanda para personas que aprenden español. Soy como un miembro-profesor que los ayuda a aprender” (Valmor, primera entrevista). Llegó a fundar y administrar una página de uso correcto del español con más de 6 mil seguidores. La idea inicial era utilizarlo con hablantes nativos del español pero más del 90% de los usuarios terminaron siendo hablantes de idiomas extranjeros que querían aprender español. Actualmente, es fundador y coadministrador de un grupo de aprendizaje de ruso en Venezuela.

Luego de haber participado en esta experiencia, Valmor expresa que le gustaría seguir participando en este tipo de prácticas, aunque recalca que es necesario que la interacción se estimule de forma constante:

“Sí, me gustaría pero tendría que ingeniarme un modo de hacerlo bastante atractiva para los demás. Y la razón es porque es un modo de escuchar las opiniones de los demás por medio de sus interacciones. Hay mucha retroalimentación y de ese modo pueden resolverse muchas dudas o problemas”

Valmor tenía presencia tanto en el aula de clases como en el grupo de Facebook. Siempre estaba dispuesto a interactuar con sus compañeros y

participar en las actividades de clase sin que fuese necesario pedirselo. En el caso de las actividades en línea, él expresa que “considero que mi participación en el grupo fue más activa al principio. Luego de un tiempo no interactuaba muy a menudo” (Valmor, segunda entrevista), pero esto se debió principalmente a que perdió la conexión a internet durante un tiempo.

Andrea, tímida en persona, activa en medios digitales

Andrea es una estudiante del cuarto semestre de Educación Lenguas Modernas, y adicionalmente, es una *Youtuber* que ha tenido proyección internacional. Ella comenzó a aprender idiomas a través de series, especialmente con *Friends*, y buscando en internet el significado de las palabras que no conocía. En sus propias palabras, “fue ya en la universidad que aprendí (inglés) de manera formal” (Andrea, primera entrevista).

Su proceso de escritura en lengua materna comenzó con caligrafías por silabas, y al pasar de los años se volvió algo traumático ya que ella comenta que en su institución “pedían resúmenes para todo” (Andrea, primera entrevista) pero que sin embargo, en ningún momento le enseñaron cómo realizar un resumen apropiadamente. En el caso de inglés, manifiesta que fue algo mucho menos traumático y que de hecho “era como debía ser porque sí me decían cómo debía escribir cada cosa que me pedían” (Andrea, primera entrevista). Resulta interesante que, para Andrea, Twitter resultó una herramienta muy útil para desarrollar su escritura en inglés. Era la que más utilizaba para poner en práctica la lengua y mantenerse en contacto con sus conocidos.

Al escribir básicamente por obligación (aunque ha escrito cuentos, poemas y canciones), Andrea está acostumbrada a procrastinar. Para ella escribir implica hacer escritura libre sin parar, tomar un descanso, y luego organizar la información y decidir qué es pertinente y qué no para así trabajar en una versión final. Sólo en las pocas oportunidades que escribe con tiempo le pide a alguien que lea su trabajo. Ella está acostumbrada a escribir en papel, no en computadora ya que se distrae mucho. En este aspecto, me llamó mucho la atención que Andrea utiliza su teléfono para realizar las búsquedas de información, así esté trabajando en la computadora.

En el aspecto tecnológico, Andrea utiliza una laptop y un teléfono inteligente, y tiene acceso total a internet dentro y fuera de su casa. Su red social de mayor uso es Facebook, “lo reviso más de 20 veces al día” (Andrea, primera entrevista), y la utiliza para promocionar su trabajo. Ella utilizó twitter en una de sus materias y le parece muy motivante utilizar redes sociales de forma académica porque “es una forma de estar todo el tiempo en la materia sin estar realmente en la materia” (Andrea, primera entrevista). Para ella, la ventaja más grande del uso de redes sociales de forma académica es que “podemos revisar las cosas de la clase en cualquier momento” (Andrea, segunda entrevista), destacando así el factor inmediatez. En el caso de la desventaja, ella manifiesta que “en las redes sociales hay muchas distracciones y uno se desvía de lo que tenía que hacer” (Andrea, segunda entrevista), destacando de esa forma el factor distracción. Andrea pertenece a grupos de Facebook de distintos tipos, ninguno académico, y no ha administrado ningún grupo pero sí administra una página en esta red social.

Luego de haber participado en esta experiencia, Andrea manifiesta que le gustaría seguir participando en este tipo de prácticas:

Sí, me agradó la experiencia. Sin duda alguna estaría dispuesta a trabajar nuevamente con FB ya que es una forma práctica y sencilla de participar en actividades escolares.

La presencia de Andrea en el grupo de Facebook era mucho más fuerte que su presencia en clase. En el salón de clases, Andrea se comportaba de forma tímida y si bien trabajaba muy bien en equipos, participaba frente a toda la clase sólo cuando era extremadamente necesario (básicamente cuando se le pedía directamente su opinión sobre un tema), incluso le costaba asistir a las sesiones de consulta en el cubículo; a pesar de no ser obligatorias, se le pidió que asistiera al menos a una para poder hablar en persona de su trabajo. Sin embargo, cuando se trataba de participar en línea, Andrea manifiesta que su participación fue “Breve y precisa. Interactúe con varios compañeros del grupo dejándoles mi opinión sobre sus comentarios. Sí considero que fui un miembro activo” (Andrea, segunda entrevista), y esta diferencia de interacción en línea también se vio evidenciada incluso porque Andrea prefería realizar consultas vía chat de Facebook.

Joe, ni por aquí, ni por allá

Joe es un estudiante del quinto semestre de la Licenciatura en Idiomas Modernos. Sus inicios con el idioma inglés fueron a través de la música, al escuchar las canciones mientras seguía las letras escritas en su idioma original, y buscando en buscadores el vocabulario desconocido. A su parecer, su experiencia en la universidad ha sido un poco estresante ya que “yo aprendo

divirtiéndome escuchando música y viendo la letra, en cambio aquí es más serio” (Joe, primera entrevista).

Aprendió a escribir en lengua materna con caligrafías, su experiencia en el colegio se basó en hacer copias y recibir dictados. En quinto año llegó a escribir resúmenes, pero no antes, y comenta que “no me enseñaron qué era un resumen o cómo se hacía sino hasta que llegué a la universidad” (Joe, primera entrevista). Para él, escribir en lengua extranjera implica enfocarse en los aspectos mecánicos de la lengua, “yo siempre estoy pendiente de las palabras que uso, de si las escribí bien, que si el tiempo sea el que tengo que usar, y que siga el orden con el sujeto, verbo y eso” (Joe, primera entrevista). Ya que bajo su percepción escribe más por obligación que por placer, la escritura de Joe se enfoca más bien hacia un producto que hacia un proceso. Él escribe directamente todas sus ideas a modo de escritura libre y no trabaja con borradores de ningún tipo.

En cuanto al aspecto tecnológico, Joe cuenta con conexión a internet en todo momento, y tiene una laptop y un teléfono inteligente. Él utiliza sus redes sociales día para distraerse y para mantenerse en contacto con sus amistades, y su red social de mayor uso es Facebook, la cual utiliza “siempre...siempre siempre siempre, así esté en clase” (Joe, primera entrevista). Nunca ha utilizado redes sociales de forma académica pero la idea le parece interesante ya que “no vamos a poder escaparnos, siempre vamos a abrir las redes, así que podríamos usarlas (para las clases)” (Joe, primera entrevista). Para él, las redes sociales tienen una gran ventaja ya que “estoy en contacto siempre con los demás” (Joe, segunda entrevista), y manifiesta una desventaja muy puntual a raíz de su uso excesivo de las mismas: “siempre tengo los ojos rojos de estar todo el día pegado

en la computadora” (Joe, segunda entrevista). Joe forma parte de varios grupos de Facebook, sobretodo de compra y venta, y de música; incluso, fue administrador de un grupo dedicado a un artista musical. Piensa que la mayor función de los grupos es informar a las personas. No ha formado parte de ningún grupo académico o de idiomas.

Luego de haber participado en esta experiencia, y a pesar de haber reconocido que le pareció interesante, Joe manifiesta que no le gustaría seguir participando en este tipo de prácticas:

“No, porque seguiría con las distracciones y prefiero seguir con el método típico el cual es tener clases presenciales, y si tuviera dudas sobre algo, le escribiría al profesor vía correo electrónico ya que no tendría ninguna distracción. Pero fue divertido, algo diferente que siempre recordaré.”

A nivel de presencia, Joe no tenía mucho interés en general en ninguno de los ámbitos. En cuanto a su participación en el grupo de Facebook Joe expresa que

“Fue normal, no hablé ni mucho ni poco, simplemente normal. Si sabía algo lo decía y si no, simplemente me quedaba callado, hasta que el profesor me veía callado y me tocaba inventar.”

Una muestra de este comportamiento fue el hecho de que Joe comenzó a participar activamente en el plano digital a partir de la mitad del semestre. Su participación en el aula de clases fue bastante similar. Con este comportamiento, no es de extrañar que Joe haya estado a punto de reprobar la materia.

A continuación, se presenta una tabla que resume los aspectos principales discutidos con los estudiantes informantes, y que fueron explicados en detalle a lo largo del capítulo.

	Valmor Silprés	Andrea	Joe
Nivel de Inglés (al momento del estudio)	Había estado en contacto con la lengua desde los seis años de edad. Practicaba la lengua más que todo de manera informal ya que consideraba que sus clases eran ineficaces. Adicionalmente, habla más de cuatro idiomas.	Recibió clases de inglés en bachillerato, y su principal refuerzo era ver series como <i>Friends</i> y buscar las palabras que no conocía por internet. Para Andrea, Twitter fue de gran ayuda en su proceso de aprendizaje.	Recibió clases de inglés en bachillerato, y su principal refuerzo fue escuchar canciones en inglés mientras leía la letra de las mismas. Le parece que aprender inglés en la universidad es más serio, y por consiguiente, causa de estrés.
Percepción del propio proceso de escritura	<ul style="list-style-type: none"> -Escribe canciones, cuentos y poemas de forma libre. -Realiza actividades de pre-escritura como la lluvia de ideas. Organiza sus ideas y las edita, pero no trabaja con varios borradores. Eventualmente muestra su trabajo a otros. -Escribe casi en su totalidad de forma digital. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ha escrito algunas canciones, cuentos y poemas de forma libre. -Realiza actividades de pre-escritura como pre-escritura libre para luego dejar reposar sus ideas y trabajar en una versión final. Tiene una fuerte tendencia a la procrastinación. Sólo eventualmente muestra su trabajo a otros. -Escribe casi en su totalidad en papel, ya que considera que escribir en el computador la distrae. 	<ul style="list-style-type: none"> - No ha escrito algunas canciones, cuentos y poemas de forma libre. -Realiza actividades de pre-escritura como escritura libre y plasma sus ideas casi en versión final. No trabaja con borradores de ningún tipo. No muestra su trabajo a otros. -Escribe tanto en papel como de forma digital.
Experiencia previa con el uso de la red social Facebook	<ul style="list-style-type: none"> -Constantemente en línea. -Ha formado parte de numerosos grupos académicos. -Ha sido administrador de grupos relacionados con el aprendizaje de lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Constantemente en línea. -No ha formado parte de ningún grupo académico. -No ha administrado grupos de Facebook, sólo una <i>fanpage</i> personal. 	<ul style="list-style-type: none"> -Constantemente en línea. -No ha formado parte de ningún grupo académico. -Fue administrador de un grupo de Facebook, pero el mismo no era académico.

		-Youtuber de proyección internacional.	
Opinión luego de haber formado parte del grupo de Facebook con propósitos académicos	-Le pareció una buena experiencia. -Le gustaría continuar realizando este tipo de prácticas en otras materias. -Destaca la necesidad de estimular la interacción de los participantes.	-Le pareció una buena experiencia. -Le gustaría continuar realizando este tipo de prácticas en otras materias.	-Le pareció una experiencia interesante. -No le gustaría continuar realizando este tipo de prácticas en otras materias.
Participación en contexto presencial en el contexto digital y el contexto presencial	Muy activo en ambos contextos.	Activa en el contexto digital, y tímida en el contexto presencial.	No presentaba mucho interés en ninguno de los contextos a menos que se viera obligado para mantener su nota y no reprobar la materia.

Tabla IV.I.- Cuadro resumen estudiantes-informantes.

Resumen del Capítulo

El propósito de este capítulo fue el de proveer una visión más amplia del curso objeto de estudio, así como de los participantes del mismo. Esta información permitió una mejor comprensión para el análisis de los datos, y posteriormente, los resultados y las conclusiones a las que se llegaron.

Este capítulo se dividió en cuatro partes. La primera parte presentó una descripción detallada del curso de Lectura y Escritura II del inglés en el cual se basó esta investigación y los objetivos específicos del programa. La segunda sección estuvo destinada a la red social Facebook y su vinculación con los contenidos y actividades del programa de clases de la materia. La tercera sección explicó con detalle cómo se llevó a cabo el modelo de Aula de Clase Invertida a lo largo del semestre. Finalmente, la cuarta sección presentó la información correspondiente al perfil académico y tecnológico del docente-

investigador y de los cuatro estudiantes-participantes. En el caso del docente investigador, se expuso además su visión en cuanto al proceso de enseñanza/Aprendizaje de una lengua y su concepción de la enseñanza de la lectura y escritura en lengua extranjera.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de los datos recolectados y la interpretación de los resultados con la finalidad de describir y discutir los temas recurrentes y categorías a raíz de la información obtenida a través de las diferentes herramientas de recolección de los datos en la presente investigación.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos a través de las herramientas de recolección de datos propuestas en el capítulo III: observaciones participantes, toma de notas, entrevistas, documentos escritos, y el analizador sociograph.ios. Esta información ha sido de gran utilidad para comprender la visión que los estudiantes y yo como docente/investigador tenemos con respecto a la posible relación entre el uso de la red social Facebook, fundamentado en la modalidad de Aula de Clase Invertida, y el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera. Tal como se ha mencionado en capítulos anteriores, particularmente en el capítulo II, el Aula de Clase Invertida, enmarcada dentro del Aprendizaje Mixto, es un concepto reciente y de poco estudio académico arbitrado en el área de lengua extranjera. La misma representa un cambio en la forma como los contenidos de clase son presentados, optimizando así el tiempo de clases presencial con los estudiantes (Bergmann y Sams, 2012).

Desde un inicio, esta investigación se planteó como propósito el describir y analizar la posible relación entre el uso de la red social Facebook, fundamentado en el modelo de aula de clase invertida, y el desarrollo de la producción escrita en un curso de Lectura y Escritura del Inglés como Lengua Extranjera; adicionalmente, también se propone describir los retos que presentan los estudiantes y el docente del curso bajo esta modalidad. Posterior al análisis e interpretación de los datos, emergieron dos categorías principales. En primer

lugar, Aula de Clase Invertida, ¿y cómo es eso? En segundo lugar, Facebook, ¿una herramienta para complementar la producción escrita? Estas categorías surgieron a través de la aparición constante de estos temas en los datos recolectados a lo largo del semestre.

A continuación, se presentan las dos categorías principales obtenidas en esta investigación-acción de corte cualitativo, derivadas del análisis de los resultados. Es importante destacar que tanto la primera categoría como la segunda están conformadas por subcategorías, las cuales serán descritas de forma detallada. La primera categoría está dividida en tres subcategorías, y la segunda categoría en dos subcategorías.

Aula de Clase Invertida, ¿y cómo es eso?

Los elementos más resaltantes con respecto al Aula de Clase Invertida, más allá de tener que ver con la dualidad presencial/en línea, tienen que ver con el papel que juegan los estudiantes y el docente, su interacción dentro y fuera de clases, y la importancia del contenido que se desarrolla. De ahí que las tres subcategorías emergentes estén relacionadas con estas áreas.

1. El estudiante como centro y el tutor virtual como apoyo.

El curso objeto de estudio siguió la modalidad de Aula de Clase Invertida, la cual permite la instrucción directa que permite que el docente y los estudiantes se muevan del espacio grupal al espacio individual de aprendizaje (Bergmann y Sams 2012). En este estudio se observó que toda la atención estaba dirigida hacia los estudiantes y sus necesidades individuales, y esto se ve desde un inicio en la forma como se llevó a cabo el Aula de Clase Invertida y a las funciones

organizativa, técnica, académica, y orientadora por parte del docente en tanto que tutor virtual. Basados en las observaciones de clase, podemos describir cómo se llevó a cabo este proceso en este curso, y cómo a través de cada una de sus etapas y actividades se estimulaba la atención personalizada a los estudiantes. Para ello, se seguirán las etapas presentadas por Bergmann y Sams (2012):

Preparación previa a la clase. Semanalmente, los estudiantes debían dedicar al menos un día a revisar material multimedia relacionado con alguno de los temas que serían discutidos en clase. Este material debía estar publicado con al menos una semana de antelación para que así como docente pudiese tener la seguridad de que todos los estudiantes tendrían acceso al mismo. Dentro de este material se incluyeron videos, infografías y memes, en conjunto con las guías usuales de clase. Este material específico estaba identificado como *Class activity #* para que los estudiantes pudiesen distinguirlo de cualquier otro material de ayuda que se publicara en el grupo de Facebook. Adicionalmente, los estudiantes debían responder a una pregunta de reflexión en el grupo antes de iniciar la clase.

En este caso, como docente me encargué de dar respuesta a los comentarios de cada estudiante a medida que los iban realizando, de esta forma me aseguraba de que ellos supieran que estaba prestando atención a lo que ellos tenían para ofrecer. Adicionalmente, esto me permitía utilizar algunos de los ejemplos que ellos planteaban durante las clases para que los estudiantes supieran que lo que ellos tenían para decir aportaba valor a la clase. También, los comentarios servían para que los estudiantes supieran que otras personas nos podíamos sentir identificadas con su forma de pensar y muchas de sus

experiencias. Las siguientes figuras (Fig. V.1, V.2 y V.3) son una muestra de lo anterior; los estudiantes debían ver un video relacionado con el proceso de escritura, y hacer conexiones con su propio proceso:

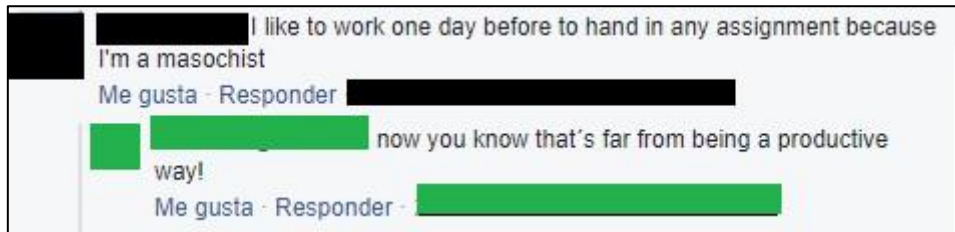
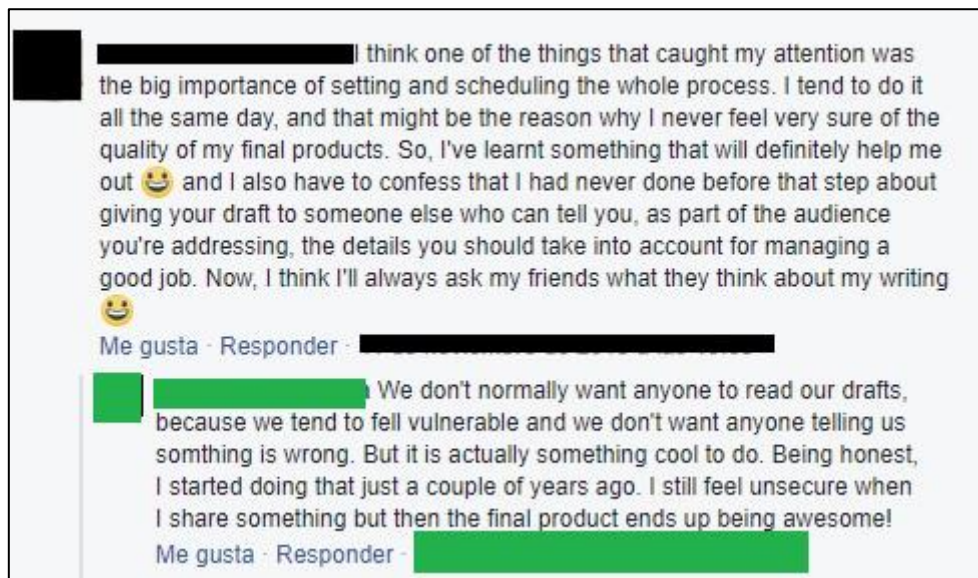


Figura V.1.- Comentario de Joe con respecto a su proceso de escritura.

En la figura V.1 podemos ver como para Joe, su proceso de escritura en un inicio estaba enfocado completamente en el producto. Joe no habla sobre búsquedas de información, elaboración de algún plan, ni mucho menos sobre elaboración de algún borrador para ser corregido por él o alguien más. Esto se oponía totalmente a la información provista por el video, en la cual se sugería trabajar con tiempo y editar las ideas para así obtener un producto de mayor calidad. Dado lo tarde de la publicación del comentario de Joe, y que ya habíamos hecho la discusión de clase, mi comentario como docente se enfocó en recalcar la falta de productividad de esa forma de trabajar.



FiguraV.II.- Comentario de Valmor con respecto a su proceso de escritura.

www.bdigital.ula.ve

En el caso de Valmor (Fig. V.2), vemos como a pesar de no haber tenido la primera clase presencial sobre este tema, el video cumple de lleno con la función de proveer instrucción directa y estimular la reflexión del estudiante (Bergmann y Sams, 2012). De Inmediato, Valmor establece conexiones con el tema desarrollado por su video y su propio proceso de escritura, y reconoce que trabajar a última hora y no compartir su trabajo con otros puede afectar la calidad final del mismo. Asimismo, reconoce la calidad de la información al establecer que hay elementos que tomará en cuenta al momento de realizar sus escritos. En este caso, mi comentario estuvo basado en mi experiencia como docente, en la cual pude apreciar que los estudiantes sentían temor o recelo a compartir sus trabajos con otros estudiantes por miedo a ser juzgados por alguien que no fuese el docente a cargo del curso. La intención del comentario fue reforzar lo positivo

de recibir comentarios de otras personas en tanto que audiencia real para así invitar a Valmor a que lo pusiera en práctica.

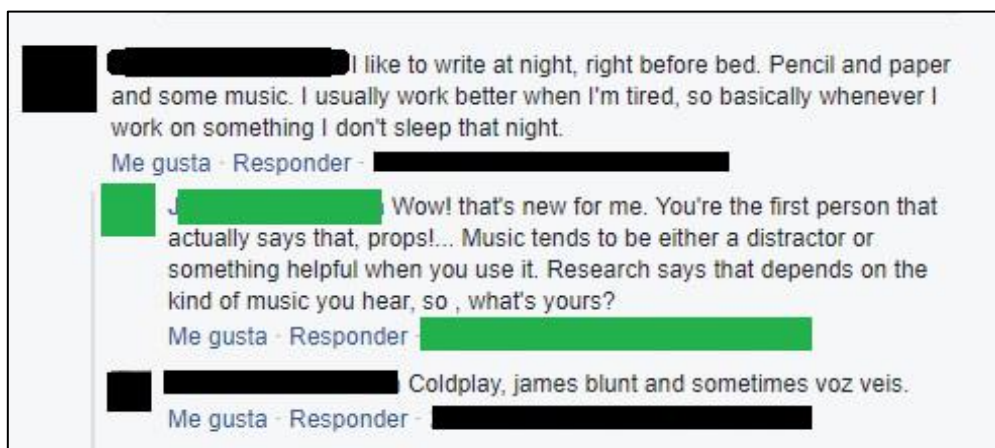


Figura V.III.- Comentario de Andrea con respecto a su proceso de escritura.

En el caso de la Figura V.3 podemos ver como Andrea también resalta dos elementos que para ella son de relevancia al momento de hablar de su proceso de escritura. Primero, ella resalta que le gusta trabajar de noche, cuando se encuentra más cansada. En ese momento no conocía totalmente a Andrea, y a pesar de que me llamó la atención su afirmación y de que personalmente me pareció algo poco productivo, no quise resaltarlo como algo negativo. Segundo, Andrea también mencionó que le gustaba escuchar música mientras trabaja, lo cual tiende presentar opiniones divididas entre mis grupos de estudiantes cuando hablamos del tema. En ese caso, recordé que en muchas de las oportunidades mis estudiantes se sentían desconcentrados y no podían trabajar con música debido al tipo de música que escuchaban, y es por ello que con mi pregunta quería que Andrea compartiera el tipo de música que escuchaba para que quizás pudiese ser tomado en cuenta por otro estudiante del grupo.

Estos extractos tomados de las interacciones de los participantes, llevadas a cabo en Facebook, muestran además como el uso del computador seguía una perspectiva ALAC sociocognitiva (Kern y Warschauer, 2004), no sólo al incorporar elementos multimedia y como docente interactuar con los estudiantes desde un inicio, sino que también se toma en cuenta el conocimiento de los estudiantes e incluso es utilizado para aportar valor a los contenidos de clase. Al estar estrechamente relacionados con teorías de enseñanza de lengua, también podemos percatarnos de la aplicación de la perspectiva sociocognitiva, sobre todo al ver cómo los estudiantes podían poner en práctica su producción escrita y adaptarla al contexto en el que se encontraban; si bien nos encontrábamos en un espacio académico, el grupo de Facebook daba pie a utilizar la lengua de una forma más sencilla y adaptada a ese contexto (Hymes, 1972; Halliday, 1975). Referidos al proceso de escritura, vemos como al inicio del semestre, los estudiantes reconocen no poner en práctica la escritura como un proceso, al contrario, reconocen tener la tendencia a trabajar en el último minuto. Esto concuerda con lo expresado por Williams (2005), quien argumenta que los escritores en L2 no planifican tanto sus composiciones como lo haría un hablante nativo de la lengua.

Durante la clase. Basado en las observaciones realizadas a lo largo del semestre, se puede afirmar que, de forma general, la clase se dividía de la siguiente forma: 15 minutos para hablar sobre los temas discutidos la clase anterior, las actividades pendientes de clase, solventar dudas, y cualquier información general de interés para los estudiantes (incluida información sobre páginas web que había encontrado y podían ayudarlos con su escritura). En los

siguientes 45 minutos, el salón era dividido en grupos (entre 4 y 5 personas), y se les asignaban temas diferentes a cada grupo a partir de la información publicada en la red social para que la discutieran entre ellos, buscaran ejemplos propios del grupo, y luego los presentaran al resto del salón. Durante esta etapa, como docente esperaba 10 minutos para que ellos se organizaran y comenzaran su trabajo, y luego visitaba cada grupo para: 1) asegurarme de que estaban trabajando, 2) ver el avance en el tema, 3) clarificar dudas, 4) ofrecer nuevas perspectivas sobre el tema, y 5) guiar a los estudiantes por el camino correcto en los momentos que veía que el grupo no sabía qué hacer. Pasado el tiempo, cada grupo presentaba su tema, había una ronda de preguntas por parte de los estudiantes y el docente, y se expandía la información en caso de ser necesario. Durante los 15 minutos restantes, se asignaba un trabajo a cada grupo, el cual debían comenzar a organizar en el salón y luego debían publicar en Facebook.

Para motivar a los estudiantes más tímidos y con miedo a cometer errores, como docente me encargaba de utilizar constantemente frases como “aquí nos pelamos todos y yo no voy a ser el único pasando pena en público” o “a mí no me importa si usted habla como Charo, Sofia Vergara o Antonio Banderas, me importa es que hable y saque lo que tenga en la cabeza”. Estas frases fueron de especial utilidad cuando los estudiantes estaban renuentes a participar, sea porque no comprendían bien algún aspecto que debían desarrollar en su respuesta, o porque simplemente no querían hacerlo. Adicionalmente, estas frases servían de gran ayuda para estimular la participación de aquellos estudiantes que por miedo a no sonar como “hablantes nativos” y ser penalizados por mí no participaban.

Al momento de realizar las actividades de clase, dos de los tres estudiantes-participantes se mantuvieron constantemente activos en la forma de trabajar. Andrea y Valmor eran muy cercanos y siempre se sentaban juntos, así que de inmediato formaban equipo y se reunían con compañeros a su alrededor. Tenían la tendencia a juntarse con las mismas personas todo el tiempo, así que tenían una dinámica de trabajo establecida. Como docente, cada vez que me acercaba a su equipo podía apreciar como siempre tenían algo para mostrar, y cómo constantemente se generaban dudas con respecto al material que estaban discutiendo, lo cual fomentaba la atención personalizada que podía brindarles. Esto se reflejaba en las discusiones grupales ya que ese equipo, y particularmente Valmor, siempre tenían algo para decir, mostrar, o argumentar en las discusiones con el resto del salón, aun cuando otros equipos no lo tuvieran. En este respecto, Valmor comenta que este tipo de trabajo los ayuda a mantenerse activos trabajando durante la clase y a no aburrirse, en contraposición a las prácticas en las que el docente sólo hace preguntas para que el grupo responda (comentario de clases).

En el caso de Joe, el estudiante se mostró renuente a participar con equipos desde un inicio, ya que él expresaba que no le gustaba esa forma de trabajo. Cuando me acercaba a su equipo, era muy poco (o nada) lo que él tenía para aportar, y en muchas oportunidades su equipo expresó de forma abierta que él no había participado en las discusiones y que en más de una ocasión se había alejado de ellos para sentarse solo. Como consecuencia, y al menos durante la primera mitad del semestre, la participación de Joe en las discusiones de clase fue bastante baja, y en algunos casos, inexistente.

Bergmann y Sams (2012) explican que a través de una distribución de clases adecuada, la modalidad del Aula de Clase Invertida optimiza el tiempo de clases para que esté enfocado en la aplicación de los conocimientos adquiridos, la resolución de dudas, y la contextualización. Asimismo, a través de la visión de distintos autores, y de los tipos de actividades que se llevaban a cabo en el aula de clases, vemos como las interacciones que observadas en el espacio grupal de aprendizaje fueron dinámicas y permitieron al docente la oportunidad de mediar el aprendizaje mientras los estudiantes construían conocimientos (Milman, 2012; Tucker, 2012; Yarbrow et al., 2014; Abeysekera y Dawson, 2015).

Adicionalmente, a través de la promoción del trabajo en grupos, de la interacción, y de la creación de conocimientos en conjunto, en adición a la motivación a perder el miedo a cometer errores y verlos como una forma de aprendizaje, se muestra como este grupo seguía una perspectiva sociocognitiva (Hymes, 1972; Halliday, 1975), la cual iba de la mano con la perspectiva sociocognitiva ALAC con la que fue pensado (Kern y Warschauer, 2004). Adicionalmente, y al estar conectadas con las actividades desarrolladas en la etapa previa, estas actividades continúan estimulando a los estudiantes a desarrollar su producción escrita al invitarlos a aplicar los conocimientos en situaciones específicas (como escribir cartas, whatsapps, twits, hacer un poster, entre otros).

Seguimiento posterior a la clase. Los estudiantes debían publicar la información en Facebook, y hacer comentarios al trabajo de sus compañeros. Adicionalmente, se publicaba material extra para que los estudiantes pudiesen consultar de ser necesario.

En este caso, la atención personalizada al trabajo de los demás no era provista solo por mí como docente-investigador, sino también por los demás compañeros de clase a través de la interacción. Ellos tenían la oportunidad de ver el trabajo de sus compañeros y emitir comentarios al respecto. Esto se puede apreciar en la siguiente figura que muestra extractos de las interacciones entre los participantes y yo como docente:



Figura V.IV.- Extracto hilo de conversación.

En la Fig. V.IV podemos ver como uno de los estudiantes compartió un video con una campaña publicitaria que destacaba uno de los artefactos utilizados por la retórica, *pathos*. Podemos ver como mi comentario, más allá de

resaltar el hecho de que el caso presentado no era real, invita no sólo al estudiante, sino a todo el grupo a opinar con respecto a cuál era el artefacto que estaba siendo utilizado. De inmediato, el estudiante identifica el *pathos*, pero no sabe argumentar de forma segura por qué ve ese elemento ahí. Fue ahí cuando otra estudiante intervino y brindó una explicación más clara de por qué, bajo su perspectiva, el *pathos* estaba presente en esa campaña. Esta interacción muestra no sólo una atención personalizada de mi parte y de parte de otros compañeros hacia la publicación de un estudiante, sino también el uso de Facebook fuera del aula de clases como un refuerzo a lo discutido en clase, lo cual es un elemento resaltante dentro de la modalidad de Aula de Clase Invertida (Bergmann y Sams, 2015).

En estos casos también se puede apreciar de primera mano el *Agency* - el poder construir una representación de la realidad, y realizar acciones significativas y ver los efectos que las mismas causan - del cual nos hablan Kern y Warschauer (2004). Al poder recibir retroalimentación directa de los estudiantes, ellos podían ver cómo sus escritos y comentarios tenían un efecto inmediato en una audiencia real. Adicionalmente, podemos observar como a través de la retroalimentación ofrecida por los demás estudiantes, el proceso de aprendizaje de cada estudiante se nutre de forma inmediata.

Para dar mayor atención personalizada, como docente siempre estuve presto a recibir estudiantes en mi cubículo para solventar dudas o trabajar directamente con los manuscritos hechos por los estudiantes. Para lo primero, ofrecí a los estudiantes horas de consulta a lo largo de la mañana entre lunes y jueves (viernes previa cita) para poder trabajar en orden de llegada. Para lo segundo, y pensando en que siempre habría algún estudiante que argumentaría

que no podría utilizar las horas de consulta por colisión con otras actividades, se implementaron las horas de consulta presencial ó *office sessions* - los estudiantes debían asistir al cubículo durante las horas de clase y llevar sus escritos para trabajar directamente en ellos. Con respecto a las sesiones de cubículo Andrea comenta que “fueron útiles, aunque casi no asistí porque prefería trabajar en línea” (segunda entrevista), Valmor asistió sin falta a todas las *office sessions* y de hecho realizó consultas extras porque las consideraba “de gran ayuda para que el docente me dijera cómo iba avanzando” (segunda entrevista), y Joe asistió solamente cuando me dirigía a él directamente pidiéndole que fuera para saber en qué trabajaba porque a él le parecía que “cada vez que voy a la oficina del profesor me destruye mi texto” (comentario realizado por Joe en clase). Estas sesiones fueron de gran importancia para desarrollar en los estudiantes la producción escrita. Durante las sesiones se trabajaba con los textos particulares de cada estudiante y podían ver de primera mano cómo elementos como los lazos cohesivos, tema/rema, y adaptación de sus escritos a contextos específicos tomados de la teoría de Halliday (1975) incidían de forma directa en la calidad de sus escritos. A través de autores como Schoonen et al. (2009) pude apreciar como esa forma de proceder en las sesiones presenciales evidenciaba la necesidad de fomentar en los estudiantes el hecho de que en los textos escritos, se vuelve necesario que el escritor presente su mensaje de forma más explícita ya que no siempre tendrá la oportunidad de interactuar oralmente con su lector.

En cuanto a los aspectos técnicos, se constató que gracias al trabajo previo de selección de la red social Facebook no se presentó ningún problema serio en cuanto al uso y funcionamiento de la misma, por lo cual no se necesitó

atención constante a los estudiantes en este respecto; por precaución, durante la segunda semana se hizo una presentación de la página durante la clase, y se mostró, entre otras cosas, el lugar donde los estudiantes verían todos los archivos de clase listados. Los estudiantes no tuvieron ninguna pregunta con respecto a cómo utilizarla ni como publicar, compartir, o comentar la información. A través de la interacción observada en el grupo de Facebook se pudo constatar que los estudiantes no tuvieron ningún problema en cuanto a utilizar la pestaña de archivos subidos, o de cómo publicar comentarios, imágenes, videos, infografías, GIFs, entre otros elementos multimedia, o en cómo dar respuesta al comentario de algún compañero. Asimismo, los estudiantes hacían uso de la información desde sus dispositivos móviles durante las sesiones de clase sin problema alguno, incluso, eran motivados por mí como docente a hacerlo. Esto fue de especial ayuda para Andrea, quien incluso durante su primera entrevista manifestó que cuando escribe, independientemente de si lo hace en línea o en papel, siempre busca la información desde su teléfono celular. Las búsquedas de Andrea beneficiaban directamente a su equipo, y por consiguiente, a Valmor, quien incluso solicitaba a Andrea buscar información extra cuando se presentaban algunas dudas.

El permitir a los estudiantes utilizar sus dispositivos móviles para trabajar en clase se relaciona con lo establecido por Dudeney y Hockly (2007). Estos autores afirman que con la aparición de la Web 2.0 la información es más libre y los dispositivos utilizados para acceder a la misma son más portables, e incluso más económicos que un computador. Este uso de dispositivos móviles también se relaciona con lo expresado por autores como Kern y Warschauer (2000), quienes afirman que a través de la web los estudiantes pueden acceder a

grandes cantidades de información en cuestión de segundos para adaptarla a sus necesidades. Al respecto puedo decir que:

Los estudiantes constantemente toman decisiones basadas en fundamentos lógicos, comentan, escriben, discuten, argumentan, dan retroalimentación y realizan búsquedas con sus dispositivos móviles en sus actividades del día a día. Esto representa un gran potencial para realizar prácticas con estos dispositivos y utilizarlos como puente al mundo académico. Para los estudiantes es muy natural utilizarlos, pero no de forma académica y hay que guiarlos en este respecto porque los utilizarán cuando sean profesionales.

Donde sí hubo duda al inicio fue el momento de encontrar información específica publicada en el muro del grupo. Esto, debido a que en el grupo de Facebook la información no permanecía de forma cronológica, sino que también tomaba en cuenta el nivel de interacción para dar visibilidad a las publicaciones más exitosas. Fue justamente Andrea quien, en conjunto con otros compañeros, se acercó a mí antes de iniciar una clase con esa duda porque no encontraba la información de la semana siguiente a pesar de que yo anuncié que la había publicado. Esta situación fue solventada de inmediato a través de una explicación en clase, y un recordatorio de ubicar la información cada vez que era publicada. Debo decir que como docente no esperaba que se fuese a presentar esta dificultad, puesto que yo mismo no sabía que existiría; por suerte fue detectada desde un inicio y pudimos continuar sin problema. La previsión de tomar una decisión fundamentada con respecto al uso de la herramienta, la capacidad de resolver de forma inmediata las dudas técnicas presentadas, e incluso, el haber participado en diferentes talleres y cursos de formación en el área de tecnología nos muestran como en este curso se mantuvo presente la función técnica del tutor virtual (Cabero, 2006), la cual desarrolla la idea de que el tutor no sólo debe ser competente en el área académica, sino que debe estar

en capacidad de poder utilizar apropiadamente la herramienta tecnológica, y de poder enseñar a sus estudiantes cómo hacerlo, y de solventar las posibles dudas que se pudieran presentar.

En cuanto a problemas técnicos relacionados con el contexto, que afectaban el tiempo que podíamos dedicarnos como grupo a trabajar de forma personalizada, y los cuales escapaban de las manos de todos los estudiantes y de mí como docente, tenemos que la conexión demostró ser un problema serio con el cual muchas veces no se encontró solución. A través de la página www.speedtest.net/es/ se realizaron pruebas constantes de conexión, y en algunos momentos la misma era tan baja como 0,136 kb, e incluso menos en algunos casos, haciendo imposible siquiera llevar a cabo la prueba. Luego de la primera mitad del semestre este fue un problema constante, por lo cual se flexibilizaron los tiempos de entrega de los trabajos en línea y se invitó a los estudiantes a hacer entregas impresas si deseaban hacerlo; igualmente se les invitó a utilizar las horas de oficina para realizar las consultas que por conexión no podían hacer en línea y para quienes lo solicitaran el material era enviado vía correo electrónico. En el caso de Andrea ella comenta que “Problemas de conectividad, bajas y caídas de la conexión a internet. La conexión fue un gran problema para mí.” (Segunda entrevista), y en el caso de Valmor, el estudiante en un momento incluso solicitó poder entregar un trabajo una semana más tarde porque no había tenido conexión y en sus palabras “no concibo poder trabajar sin conexión” (conversación de clase). Joe nunca manifestó expresamente que esta fue una dificultad para él, pero siempre se sumó a la causa de sus compañeros. Area y Adell (2009) y Marsh (2012) mencionan las limitaciones relacionadas con el uso de la tecnología como parte de los elementos a tomar

en cuenta al momento de poner en práctica la modalidad de Aprendizaje Mixto en un aula de clases, por lo cual como docente del curso tuve que tomar medidas para poder solventar los problemas de conexión. Sin embargo, estas medidas de contingencia mostraron que, tal como lo expresan autores como González y St. Louis (2012) y Bergmann (2016) sí puede llevarse a cabo una integración tecnológica a pesar de las dificultades de conexión propias del contexto.

Desde mi perspectiva como docente, más allá de los problemas de conexión uno de los retos principales que se me presentaron fue el tiempo. Planificar las actividades presenciales y en línea, ver como relacionarlas con el programa, y dedicar tiempo para dar retroalimentación a los comentarios de los estudiantes más las horas de consulta consumía gran parte de mi tiempo. Visto desde la perspectiva del estudiante, y tal como lo expresan autores como Bartolomé (2004) y Marsh (2012) esto era una gran ventaja ya que ellos obtenían atención personalizada de mi parte. Visto desde mi perspectiva, implicaba que todas las actividades planificadas/evaluadas me tomaban al menos el doble de tiempo si de verdad quería enfocarme en cada estudiante. En este caso en particular, autores como Bartolomé (2004), y Cabero y Llorente (2008) manifiestan que el tiempo que debe ser dedicado al desarrollo y monitoreo de las actividades en línea e interacción entre los participantes es un elemento importante al tomar en cuenta por parte del docente al momento de desarrollar la modalidad de Aprendizaje Mixto, ya que tendrá implicaciones en el éxito o fracaso de esta modalidad.

Mediante los aspectos discutidos en esta sección podemos ver como no sólo este curso seguía las premisas de una perspectiva sociocognitiva de

enseñanza/aprendizaje de lengua (Hymes, 1972; Halliday, 1975), sino que también vemos distintos aspectos pertenecientes a un enfoque sociocognitivo ALAC (Kern y Warschauer, 2004), lo cual ayudó a sentar las bases para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes. Adicionalmente vemos como el docente, en tanto que tutor virtual, al centrarse en el estudiante y sus necesidades desarrollaba cuatro de las cinco funciones primordiales de un tutor en línea propuestas por Cabero (2006), a saber: técnica, al asegurarse que todos los estudiantes entendieran el funcionamiento técnico de la red social Facebook; académica, al tener formación en el área del curso; organizativa, al poder organizar las actividades en línea de forma que tuviesen relación con el programa de clases y las clases presenciales y; orientadora, al hacer seguimiento al trabajo de individual de sus estudiantes.

A continuación, se presenta la segunda sub-categoría surgida de la primera categoría principal de este estudio.

2.- Co-constructores de conocimiento.

Como parte de los cuatro pilares del Aula de Clase Invertida establecidos por Yarbro et al. (2014) se menciona la cultura de aprendizaje, la cual está relacionada con mantener a los estudiantes activos en la construcción del conocimiento ya que son el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Durante las sesiones presenciales de clase se pudo constatar que había una fuerte tendencia a la estimulación del trabajo grupal.

Bajo la premisa “a mí no me gusta pasar hora y media hablando solo porque termino cansado y con sed”, como docente, de forma jocosa, daba a entender a mis estudiantes que no era el único a cargo de la clase. En casi todas las clases

los estudiantes se agrupaban en equipos de entre 2 y 4 personas para trabajar con el contenido. Basado en las observaciones realizadas a lo largo del semestre, podemos categorizar las actividades llevadas a cabo por estos grupos en tres diferentes tipos: discusión general de una lectura o tema de clases, para lo cual generalmente se escribían preguntas generadoras en el pizarrón; asignación de tópicos específicos que cada equipo debía desarrollar y presentar basados en las lecturas realizadas y su experiencia y; puesta en práctica de los contenidos. Luego de al menos 15 minutos de trabajo en equipos, siempre se hacía una discusión con toda la clase para la presentación del trabajo realizado y se preguntaba a los demás grupos su opinión con respecto a lo que los demás presentaban.

Este tipo de actividades encajaban con la segunda etapa del modelo de Aula de Clase Invertida propuesto por Bergmann y Sams (2012), en la cual se llevaban a cabo las aplicaciones prácticas de los contenidos desarrollados por los estudiantes en sus espacios personales. Para Joe trabajar en grupos era algo un poco difícil “el profe siempre nos manda a trabajar en grupos, aunque a mí no me gusta mucho eso” (Segunda entrevista) pero tenía la disposición a hacerlo, al menos en un inicio. En el caso de Andrea “trabajar en equipos me ayudaba cuando estaba perdida” (Segunda entrevista) y para Valmor “trabajar en equipos nos permitía discutir nuestras ideas con otros y así aclararlas” (segunda entrevista). Con respecto a esto, debo decir que:

Tengo que ser coherente con lo que digo. Si hablo con mis estudiantes de la importancia de la colaboración al momento de trabajar, y de lo crucial de que ellos tengan un punto de vista, el trabajo en clase no puede ser de otra forma. Ellos se ríen cuando les digo que el pez muere por la boca y me toca aplicar lo que pregono, pero creo fuertemente en ello, además que la materia se presta para hacerlo.

A pesar de que en cuanto al trabajo de grupos Joe no se sentía muy a gusto, se pudo observar que el grupo en general tuvo una respuesta muy positiva con respecto a esta práctica. Autores como Bartolomé (2004) y Marsh (2012) afirman que a través de este tipo de actividades grupales se explota el potencial de la modalidad de Aprendizaje Mixto como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. La promoción del trabajo grupal también forma parte de los preceptos de Aula de Clase Invertida expuestos por Bergmann y Sams (2012), quienes resaltan la importancia de propiciar espacios para la interacción y el trabajo colaborativo en el aula de clases presencial.

La posibilidad de tener dos planos (digital y presencial) para promover la interacción permitió atraer la atención de más estudiantes que al utilizar una sola modalidad. Esto podemos verlo en los comentarios de los participantes con respecto a cuál era el plano en el que podían sacar más provecho al trabajo con sus compañeros:

“Pienso que las clases presenciales me hacían decir exactamente lo que pensaba en ese preciso momento, en cambio en las actividades en línea tenía más herramientas para decir todo menos lo que yo opinaba. Buscaba información al respecto y solo parafraseaba” (Joe, segunda entrevista).

A través del comentario de Joe vemos como de forma bastante directa establece una preferencia por el aula de clases presencial. En este caso, él resalta que las actividades presenciales lo ayudan a resaltar lo que él quiere decir, y no lo que la información que el encuentra en otras fuentes terminan haciendo que él diga. Esto, en conjunto con otros elementos, se vio evidenciado en la falta de interés de Joe a participar en las actividades de Facebook.

“En mi caso, creo haberme desenvuelto bien en ambas porque no tengo problemas en expresar mis puntos de vista” (Valmor, segunda entrevista).

Valmor expresa no haber tenido ningún problema con su desenvolvimiento en ambas modalidades. En el caso de las sesiones presenciales, Valmor siempre estuvo dispuesto a participar y siempre asistía a las sesiones en la oficina. En el caso de la modalidad en línea, y recordando que Valmor es un estudiante que ha participado en numerosos grupos de aprendizaje de lengua, y que incluso ha sido administrador de los mismos, para Valmor es muy natural desenvolverse sin ningún problema.

“En las actividades en línea, ya que me deban más tiempo para reflexionar sobre el tema” (Andrea, segunda entrevista).

Andrea recalca uno de los aspectos más positivos de la modalidad de Aprendizaje Mixto, y es que brinda a los estudiantes la oportunidad de trabajar a su propio ritmo y tiempo al reflexionar sobre sus ideas al momento de participar e interactuar en la modalidad en línea (Bartolomé, 2004), cosa que no sucede necesariamente en el aula de clase presencial.

Al tener la posibilidad de interactuar en dos espacios diferentes, los estudiantes podían elegir el que se sentían más cómodos para destacar y trabajar con los contenidos de la clase; asimismo, esto implicaba que los estudiantes tenían doble posibilidad de poner en práctica su competencia escrita. Esto, gracias a que a través del Aula de Clase Invertida se estimulan distintos tipos y ritmos de aprendizaje (Bergmann y Sams, 2012). En este respecto, autores como Marsh (2012) también que expresan que a través de la tecnología se agregan nuevas oportunidades y ambientes como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje, lo cual genera una expectativa de los estudiantes a

utilizar la tecnología dentro y fuera del aula de clases. Llevado al plano digital, y gracias a Sociograph.ios –herramienta de análisis de redes sociales que fue utilizada como parte del análisis de los datos, y que fue presentada en el capítulo III- se puede observar cómo se mantuvo la interacción observada en el plano presencial.

Sociograph.ios nos brinda dos formas de percibir el nivel de interacción que el grupo tuvo a lo largo del semestre en el plano digital. La primera, y más sencilla, es a través del resumen del grupo ofrecido por la herramienta:



Figura V.V.- Resumen gráfico del grupo sociograph.ios.

La información graficada por la herramienta sociograph.ios en la Figura V.5 puede ser resumida de la siguiente forma:

Publicaciones	90	Comentadores	22
Comentarios	202	Likes	252
Autores	14 (para un total de 19 miembros finales del grupo incluyendo al docente)	Likers (personas que daban <i>like</i> a algún comentario de publicación)	25

Tabla V.I.- Resumen grupo de Facebook.

En primera instancia, se puede observar que no sólo el docente era la persona a cargo de realizar publicaciones, hubo 14 personas que realizaron al menos una publicación en el grupo de Facebook. Basado en lo visto en el grupo, las publicaciones realizadas por los participantes se pueden englobar en tres grandes categorías: consulta de dudas, publicaciones relacionadas con algún tema que el participante mencionó en clase, y misceláneas. Las primeras se presentaban cuando los estudiantes faltaban a alguna de las clases y querían saber qué contenidos se habían desarrollado. Las segundas, variaban entre enlaces y artículos de interés, videos, y memes relacionados con los contenidos que se estaban discutiendo, o con algún comentario realizado por ellos en clase. Las publicaciones misceláneas tenían que ver con elementos que no pertenecían directamente a la materia como actividades de la Facultad, suspensiones de actividades, o algunos memes graciosos relacionados con la academia o la vida de estudiante. Con respecto a esto debo decir que el grupo fue en extremo útil para mantener el contacto con los estudiantes e incluso continuar con el trabajo de clases cuando nos enfrentábamos a una suspensión forzada de actividades. De no haber sido por haber implementado la modalidad de aprendizaje mixto, hubiésemos perdido mucho tiempo teniendo que reprogramar las actividades del semestre y al tener el grupo para solventar eran muy pocos los cambios que debimos aplicar.

Adicionalmente, a través de la Figura V.5 y la tabla V.1 podemos ver cómo la cantidad de comentadores y de *likers* muestra que los estudiantes seguían las publicaciones realizadas en el grupo, lo cual en conjunto con los 202 comentarios demuestra que hubo participación por parte de todos los miembros de la comunidad a lo largo del semestre (este número no incluye respuestas a comentarios realizados, de ser así el número que emerge del análisis probablemente se duplicaría). En la siguiente figura (Fig. V.6), se muestra un ejemplo del tipo de interacción en esta red al momento de llevar a cabo las actividades. El primer comentario pertenece a Andrea, el segundo, a Joe:



Figura V.VI.-Extracto actividad en línea 3.

A través de la Fig. V.6 podemos ver como ambos participantes reflexionan acerca de la importancia de la escritura formal en inglés a partir de un vídeo que presenta las diferencias entre escritura formal e informal en esta lengua. En el caso de Andrea, se observa como para ella no es tan fácil distinguir entre la escritura formal e informal y la importancia de qué aunque la producción escrita sea de naturaleza académica debe ir acompañada de las experiencias personales. Esto, debido a que en clase constantemente se resaltaba la importancia de tener una voz como autores del texto. En el caso de Joe, vemos como resalta la necesidad de adaptar nuestros escritos al contexto de escritura específico para que así la audiencia los tome como válidos y apropiados para el área.

Si bien podemos ver a partir de esta publicación que se pedía directamente a los participantes que comentaran las publicaciones de sus compañeros, el nivel de las mismas era bastante alto, e incluso podemos ver como los estudiantes hacen alusión a su propia experiencia. Esto lo podemos ver en la figura V.7, que muestra el pequeño hilo de conversación a raíz del comentario de Andrea:

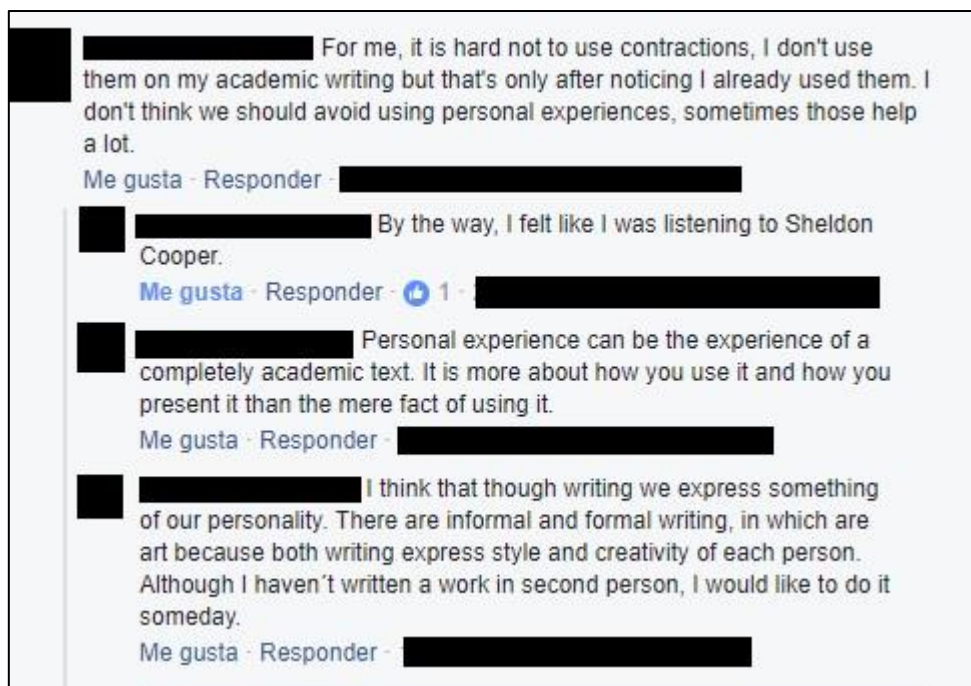


Figura V.VII.- Hilo de conversación actividad en línea 3.

Los comentarios emitidos por otros participantes en la figura V.7 muestran cómo a través de este hilo de conversación se refuerza la idea de utilizar la experiencia personal como elemento de importancia al momento de tener una voz propia como autores del texto. Asimismo, se resalta la importancia de adaptar nuestra escritura a cada tipo de texto al cual nos enfrentamos para volverlo apropiado al contexto en el cual se encuentre.

Este tipo de interacción permitía que los estudiantes reflexionaran en torno a su propio proceso de aprendizaje, y se volvieran conscientes del mismo, lo cual es propio de un enfoque comunicativo de enseñanza de lengua (Richards y Rodgers, 2001). Los siguientes extractos nos muestran cómo, más allá de ser un requisito de clase, los participantes opinaban que la interacción era importante para la construcción de conocimientos en conjunto:

“Gracias a eso (interacción), todos los estudiantes pueden opinar sobre un tema en específico y comparar sus respuestas acertadas y erradas para mejorar y aprender” (Joe segunda entrevista).

Para Joe, la interacción permite que los estudiantes emitan opiniones propias sobre un tema específico, y también permiten la construcción de conocimientos de forma colaborativa, promoviendo así el aprendizaje

“Las interacciones permiten que haya retroalimentación entre los alumnos e incluso entre alumnos y docentes. Además, al ser en línea, puede hacerseles más fácil a los alumnos tener una opinión sobre algún tema y expresarla más abiertamente, sin tanta presión o timidez” (Valmor, segunda entrevista).

En el caso de Valmor, vemos como para él la interacción también permite la construcción de conocimientos de forma colaborativa, esto, a través de la retroalimentación no sólo docente-estudiante sino estudiante-estudiante. Valmor también recalca el beneficio de un filtro afectivo bajo al momento de interactuar en línea, dándole mayor confianza y seguridad para participar.

“Las interacciones ayudan a tener más profundidad sobre los temas que se discuten, compartiendo las opiniones que cada uno tiene sobre un tema en específico para poder desarrollarlo de manera más completa” (Andrea, segunda entrevista).

Para Andrea, las interacciones en Facebook de nuevo representan una oportunidad para la construcción colaborativa del conocimiento, en su caso, y concordando con Joe, a través de la emisión y contraste de opiniones de los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Estos comentarios por parte de los participantes se ven reforzados por un análisis realizado con la herramienta sociograph.ios, la cual muestra que más que palabras, son las acciones de los participantes las que mostraron su creencia en la importancia de interactuar con sus compañeros.

El sistema de rating de usuario de sociograph.ios está diseñado para ubicar a los miembros más influyentes de una comunidad (en este caso, el grupo

de Facebook). El rating esta creado en base a la cantidad de contenido que el usuario ha creado y la cantidad de retroalimentación que recibió por parte de los demás participantes. El rating de usuario de Sociograph se calcula a través de la sumatoria de dos fórmulas distintas (Fórmula A+ Fórmula B= rating de usuario):

Fórmula A: Aportes a la comunidad: 5 x cada post publicado + 2 x cada like realizado + 3 x cada comentario hecho

+

Fórmula B: Recepción de la comunidad: 4 x cada publicación del usuario compartida + 3 x cada comentario que el usuario recibió+ 2 x cada like que el usuario recibió + 1x cada like recibido en los comentarios.

=

Rating de usuario

Llevado a la investigación pedagógica, esta herramienta nos permite medir de forma automatizada y detallada el nivel de interacción de los participantes a lo largo del semestre:

Participante	Jesús	Joe	Valmor	Andrea
Publicaciones	51	3	1	4
Likes realizados	9	33	10	14
Likes recibidos	155	5	6	7
Comentarios realizados	36	16	16	9
Comentarios recibidos	126	3	2	3
Likes en comentarios	25	0	12	5
Rating de usuario	1094	148	106	103
Posición de usuario	Primero	Tercero	Quinto	Sexto

Tabla V.II.- Cuadro resumen rating de usuario de los participantes.

Mediante esta tabla resumen podemos ver como los participantes de esta investigación se mantuvieron activos en el ambiente digital. Los tres participantes realizaron al menos una publicación en el grupo y realizaban comentarios a sus compañeros de clase. Esto, unido a la muestra de trabajo acá presentada hasta

ahora nos permite ver cómo la interacción estimula en los estudiantes la reflexión y el análisis, y como, de nuevo, comienzan a sentarse las bases para un desarrollo de producción escrita que permite a los estudiantes expresarse en diferentes contextos de una forma apropiada (Hymes, 1972). Estas interacciones, en conjunto con el análisis de la herramienta sociograph.ios, también muestran lo expresado por autores como Pérez (2008) quienes expresan que bajo una perspectiva sociocognitiva ALAC el aprendizaje se genera de forma tanto individual como colectiva a través de actividades que promuevan la interacción.

A continuación, se presenta la tercera sub-categoría surgida de la primera categoría principal de este estudio.

3.- Cantidad sobre calidad.

Como parte de las etapas del Aula de Clase Invertida, el docente comparte material multimedia con su grupo de estudiantes previo a la clase presencial para así optimizar el tiempo de clases; de la misma forma, el docente puede publicar este tipo de contenidos para dar refuerzo o seguimiento a los contenidos de clase (Bergmann y Sams, 2012). En este curso en particular, como docente/investigador me encargué de publicar el material con al menos una semana de anterioridad y de anunciar a los estudiantes la publicación del mismo para que tomaran las medidas necesarias; estos anuncios por lo general se hacían el día jueves y se les comunicaba que a más tardar al final del día viernes encontrarían la información en el grupo. La razón por la cual lo hacía de esta forma era porque ya de antemano sabía que los estudiantes se conectaban a

internet al menos una vez a la semana (esto a raíz de la encuesta realizada y mencionada en el capítulo III), y al publicar los contenidos a más tardar el día viernes, los estudiantes podían aprovechar el fin de semana para revisarlos en caso que debieran desplazarse a otro sitio. Los materiales que debían tomar mayormente en cuenta iniciaban con el enunciado *Online Activity*, mientras en algunos casos las demás publicaciones no tenían siquiera introducción alguna. Mediante el analizador sociograph.ios podemos tener un resumen de las publicaciones con mayor y menor respuesta por parte del grupo de estudiantes.

El sistema de rating de publicaciones de sociograph.ios está diseñado para medir cuales publicaciones tienen mayor interacción que las demás. Este rating se calcula en base al número de comentarios y likes recibidos, y la cantidad de veces compartida; todo esto de forma automática y siguiendo la siguiente fórmula: $5 \times \text{cada post compartido} + 2 \times \text{cada like recibidos} + 3 \times \text{cada comentario recibido} = \text{rating de publicación}$. La siguiente figura muestra la publicación con mayor rating a lo largo del semestre:

Online activity #???Tell us about your literary essay's topic? please make comments on at least three of your peer's topic!

Figura V.VIII.- Publicación de mayor éxito según ranking de sociograph.ios.

Fecha de publicación	15/10/2015	Respuestas a comentarios	34
Tipo de publicación	Texto	Rating	57
Likes	3	Esta publicación fue vista por todos los usuarios	
Comentarios	17		

Tabla V.III.- Cuadro resumen publicación más exitosa del grupo.

Hay varios factores que hicieron que esta publicación fuese exitosa entre los estudiantes: primero, la publicación está marcada como *Online Activity*. De esta forma me aseguraba que los estudiantes llegarían preparados para trabajar en clase. La idea del aula de clases invertida es optimizar el tiempo de clase, pero no se puede optimizar nada si los estudiantes no traen algo con lo cual trabajar. Para Valmor, “haber comentado esas actividades (las *online activities*) me ayudaron a llegar preparado a clase” y para Andrea “las actividades del grupo hacían que no me perdiera tanto en lo que íbamos a hacer”. Para Joe su publicación favorita fue “The writing process, porque dio muchos pasos útiles de cómo escribir buenos ensayos.” (Segunda entrevista), y en el caso de Valmor fueron “Los vídeos sobre cómo hacer un buen ensayo” (Segunda entrevista). Basados en los comentarios de los participantes no es de extrañarse que el top de publicaciones con mayor rating a lo largo del semestre lo hayan conformado las *Online Activities* relacionadas con videos, los cuales según Bergmann y Sams (2012) son el material básico al momento de llevar a cabo e Aula de Clase Invertida. En el caso de Andrea, ella prefirió las infografías y los archivos, ya “Son más concisos y directos” (Segunda entrevista); ella manifestó que no le gustaron mucho los videos porque duraban más de cinco minutos y reducían su interés (algunos videos duraban entre siete y diez minutos, y el preferido por Joe duraba casi quince).

Lo anteriormente dicho nos permite llegar a un par hallazgos de interés. Primeramente, vemos como este tipo de actividades permiten que el espacio individual de cada estudiante se volviera un espacio de aprendizaje, haciendo así que el espacio de clases presenciales se volviera un lugar para promover la aplicación de conocimientos (Bergmann y Sams, 2012; Yarbrow et al. (2014).

Además, vemos cómo la variedad de materiales que fueron presentados a los estudiantes concordaban con lo expuesto por autores como Tomlinson (2003) y Deriwanka (2003), quienes expresan que el docente, debe asegurarse de utilizar múltiples herramientas para poder satisfacer los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Esta publicación también tuvo éxito ya que la actividad estaba directamente relacionada con el desarrollo de sus trabajos de clase, en este caso, el ensayo literario; esta actividad fue concebida como un seguimiento a la discusión del tema de los ensayos literarios, y como un preámbulo al desarrollo de los ensayos de los estudiantes. Más importante aún, los estudiantes tenían la oportunidad de recibir retroalimentación por parte de sus compañeros de clase, lo cual los ayudó a encontrar en muchos casos nuevas perspectivas e ideas para poder centrar sus ensayos, lo cual iba de la mano con la perspectiva Sociocognitiva ALAC del curso (Kern y Warschauer, 2004). Como docente, me pareció importante incluir este tipo de actividades de esta forma ya que en mi experiencia, para los estudiantes es muy duro lograr desarrollar una temática concreta en sus ensayos literarios; al invitarlos a pensar con anterioridad en su tema llegan con algo con lo cual a trabajar a la clase, en vez de quedarse en blanco por no saber qué hacer.

Sin embargo, a través de esta publicación también se nota algo importante: para la fecha de la publicación se estaba rondando la mitad del semestre, y como docente ya había olvidado la cantidad de actividades en línea que se habían llevado a cabo. Esto debido a que al publicar tanta información de

apoyo, en combinación con las publicaciones hechas por los estudiantes y la forma como el grupo mostraba las publicaciones realizadas, hizo que perdiera la cuenta de las actividades publicadas y era más fácil para mí escribir sólo *online activity* que estar buscando la última publicación numerada. En las clases, si bien no lo expresaban abiertamente, pude notar como muchos de los estudiantes se sentían asfixiados con la cantidad de “trabajo” de la materia; ellos aún veían todo lo que publicaba como obligatorio y no era la idea. Andrea comenta que “el profesor publicaba mucho material, y me perdía a veces” (comentario de clase) y Joe comentó en varias oportunidades como el material de clase podía llegar a ser “excesivo”.

Como docente, traté de abarcar mucho al brindar material de apoyo constantemente y no permití que se resaltaran las fuentes alternas propuestas por los estudiantes; adicionalmente, en algunos casos el propósito del material no era siquiera claro de mi parte. Esta visión nos muestra que en el caso específico de la selección del material utilizado a lo largo del semestre, hubo una inclinación hacia la perspectiva conductista ALAC (Warschauer, 1996; Warschauer y Healy; 1998) que como docente llevé sin percatarme; si bien fue con la mejor intención, terminé tomando el control del material que se publicaba, dejando a un lado lo que el estudiante podía aportar por su cuenta. Yarbrow et al. (2014) presentan el pilar de contenido intencional como uno de los pilares fundamentales del aula de clase invertida. Este pilar expresa que los estudiantes deben tener conocimiento de cuál es el material que será utilizado para discutir en clase, y cual será utilizado por ellos para explorar por su cuenta. Haber

tomado en cuenta este pilar hubiese logrado evitar muchos de esos momentos en los cuales los estudiantes consideraron el material como “excesivo”.

Así como se publicó material que fue muy bien recibido por los estudiantes, otros no fueron muy exitosos. Sociograph.ios nos muestra la publicación con menor rating durante el semestre:



Figura V.IX.- Publicación de menor éxito según ranking de sociograph.ios.

Fecha de publicación	26/10/2015	Respuestas a comentarios	0
Tipo de publicación	imagen sin texto de acompañamiento.	Rating	2
Likes	1	Esta publicación fue vista por todos los usuarios	
Comentarios	0		

Tabla V.IV.- Cuadro resumen publicación menos exitosa del grupo.

Hubo un aspecto fundamental para que esta imagen no tuviese el éxito que se esperaba: los estudiantes no sabían qué hacer con ella. Como docente, me emocioné mucho al ver la imagen en otra página y de inmediato la compartí en el grupo porque estaba relacionada con el tema que acabábamos de discutir, además de que la información estaba presentada de forma clara y concisa, pero nada, los estudiantes no dijeron nada. En la clase siguiente, como docente/investigador pregunté a los estudiantes si habían visto la imagen; si bien algunos la habían visto ya y podían comentar al respecto, otros admitieron no prestarle mayor atención.

Según Bergmann y Sams (2012) el contenido compartido debe tener un propósito visible y el estudiante debe tener en claro cómo debe responder a él, es uno de los principios de los cuales depende el éxito de la primera etapa del Aula de Clase Invertida y, por consiguiente, de las demás. Estos autores también proponen que el material de clase compartido en el medio digital no debe ser excesivo, ya que su propósito es complementar y dar seguimiento a las actividades de clase, no sobrecargar a los estudiantes con contenido, además que el contenido de trabajo compartido debe perseguir siempre una intención (Yarbro et al., 2014). Adicionalmente, a través de sus autores, las visiones sociocognitivas de enseñanza de lengua (Hymes, 1972; Halliday, 1975) y de la perspectivas ALAC (Kern y Warschauer, 2004) con las cuales fueron concebidas el grupo hay que brindar un espacio para que los estudiantes compartan y generen contenido de importancia para el grupo, sin que se vean opacados por aquellos producidos por el docente.

A lo largo de las subcategorías acá presentadas se puede observar como la modalidad de Aula de Clase Invertida estimula la interacción entre los estudiantes y el docente y entre los mismos estudiantes: en ambas modalidades – en línea y presencial. Aplicado a un curso de lectura y escritura, vemos como a través de una constante retroalimentación (tanto por parte del docente, como parte de los estudiantes), de enfocar la atención en el estudiante y sus necesidades, y de contar con un docente que orienta y guía su proceso de aprendizaje en el plano presencial y en línea, se sientan las bases de un desarrollo comunicativo de la competencia escrita en inglés como lengua extranjera. La siguiente categoría desarrolla en profundidad este tema, enfocándolo hacia el área académica.

Facebook, ¿una herramienta para complementar la producción escrita?

Facebook es una red social flexible que permite múltiples canales de interacción y construcción en conjunto de la información. Evidentemente, y dado el enfoque de este curso, las habilidades que se ven más favorecidas a ser desarrolladas por ella tienen que ver con la comprensión y producción escrita, en distintos niveles de formalidad, las cuales se vieron apoyadas por elementos multimedia propios de la escritura en medios digitales. De ahí que las dos subcategorías de esta categoría estén relacionadas con el desarrollo de la producción escrita, el modelo de Aula de Clase Invertida, y esta red social.

1. Lo cotidiano

Al utilizar Facebook como una herramienta pedagógica bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, fueron varias las opciones a elegir para desarrollar la producción escrita de los estudiantes, tanto de forma síncrona como asíncrona.

Hasta ahora, destacan la atención personalizada por parte del docente tanto en línea como en clase, las actividades grupales realizadas en clase con la ayuda del docente, y las diferentes interacciones en Facebook presentadas en la categoría anterior. A esto, se agrega la posibilidad de utilizar el chat grupal en la red social.

Los estudiantes también disponían de un chat grupal de Facebook en el cual podían compartir cualquier inquietud que tuviesen con respecto a la clase (y en algunos momentos los estudiantes que cursaban otra materia conmigo hacían preguntas ahí también). Luego de revisar el historial completo de conversación del chat grupal, las conversaciones pueden ser categorizadas en los siguientes temas: consultas sobre el material a preparar, consultas sobre las actividades a desarrollar, discusiones sobre las entregas, elaboración de planes de contingencia para los momentos que las actividades eran suspendidas, y misceláneas (que incluyen cualquier otra publicación que no entre en las categorías anteriores). Estas conversaciones se dieron en su mayoría en inglés. Como docente, implementar este chat me pareció de gran utilidad ya que, para empezar, notaba que los estudiantes leían la información de forma casi inmediata porque la notificación de burbuja de Facebook les ocupaba espacio en el teléfono, y adicionalmente, la información solicitada por algún estudiante podría ser de gran utilidad para otro que quizás por temor no preguntaba, pero podía leer. Para Andrea, este chat fue “súper práctico, mucho más que el correo” (segunda entrevista) porque al utilizar su teléfono constantemente, ella misma se encargaba de publicar inmediatamente los acuerdos importantes a los que llegábamos en clase para que no se olvidaran. Joe comenta que prefería el chat

porque “es menos formal que el correo y uno lo siente como una conversación normal” (segunda entrevista). Algunos estudiantes, como Valmor, optaban por chats privados para lograr atención personalizada extra de mi parte. En su caso, escribía al menos una vez por semana, y las conversaciones se volvieron tan usuales que se mezclaban con temas cotidianos:



Figura V.X.- Conversación entre el docente y Valmor a través del chat privado de Facebook.

En la figura V.10 podemos ver un extracto de conversación entre Valmor y mi persona. El estudiante utilizó el chat para solventar dudas relacionadas con una actividad de clase, y reafirmar que podía utilizar la primera persona para expresar su voz como autor, sin que dejara de ser un texto formal y académico. Vemos como lo cotidiano se involucra cuando Valmor me hace preguntas relacionadas con una oportunidad en la que él y otra estudiante se acercaron a saludarme un día mientras compartía con una colega. Valmor utilizaba tanto el

chat, que muchas veces iniciaba sus mensajes con una disculpa por “molestar tanto”.

En el caso del chat grupal, y de conversaciones privadas con estudiantes como Valmor, se puede apreciar que el chat de Facebook era un espacio para dar un uso real -desde el punto de vista cotidiano- a la lengua, lo cual refuerza una visión comunicativa con el propósito de dar énfasis hacia el aspecto comunicativo del lenguaje más que al dominio de estructuras gramaticales (Brumfit, 1984). Los estudiantes no siempre tienen la oportunidad de desarrollar actividades de escritura que los preparen a este tipo de conversaciones escritas que tendrán día a día y esto puede generar choques al momento de desenvolverse en un contexto, y de una forma básica, los chats ayudan a resolver esta situación. Al mantener las conversaciones en inglés, los estudiantes se veían expuestos constantemente a la lengua, tanto para compartir como para recibir información de una forma entendible por todos y que estuviese adaptada al contexto, lo cual forma parte de las teorías de input comprensible de Krashen y Terrel (1983), y de output comprensible de Swain (1993), esto, debido a que Facebook propiciaba un ambiente menos estresante para poner en práctica la lengua fuera del aula de clases, característica propia de la modalidad de Aprendizaje Mixto (Bartolomé, 2004; Marsh, 2012).

Como parte de las funciones del tutor virtual, Cabero (2006) expresa que la función social de un tutor virtual se encarga de llenar el vacío producido por el aislamiento digital. Los datos recogidos también mostraron como, en mi rol de tutor virtual, era necesario también tomar en cuenta el vacío afectivo que la distancia generaba en los estudiantes para así asegurarme de que ellos supieran

que eran el centro de la clase. En las publicaciones y comentarios de Facebook realizados por los estudiantes no pasaba más de 72 horas para que los estudiantes tuviesen una respuesta de mi parte; cuando los problemas de conexión se volvieron serios, no pasaba más de una semana, y al menos trataba de darle *me gusta* a lo que escribían para que supieran que los estaba leyendo. Si algo ameritaba mi participación inmediata hablaba con el (los) estudiante(s) durante la clase al respecto. Esta presencia constante fue notada por los estudiantes-participantes, quienes comentan que:

“Su participación fue muy buena, divertida y dinámica, aparte el profesor es muy buena onda” (Joe, segunda entrevista).

A través de su comentario, Joe hace referencia directa a la función social del tutor virtual desarrollada por Cabero (2006). Asimismo, su comentario demuestra como en tanto que docente, hubo una preocupación por mantener un ambiente agradable de trabajo, para así con un filtro afectivo bajo poder promover la interacción y el trabajo de clase en los estudiantes (Krashen y Terrel, 1983).

“Fue muy activa, dinámica y constante. El docente colgaba deberes, vídeos, imágenes referentes a la materia y también interactuaba en nuestras publicaciones y comentarios” (Valmor, segunda entrevista).

En el caso de Valmor, el estudiante también hace referencia a la función social cumplida por mí en tanto que tutor virtual. Valmor también menciona de forma indirecta otras dos funciones establecidas por Cabero (2006), las cuales tienen que ver con la organización y selección del material de clases para que fueran de la mano con el programa de clases, y proveer orientación y guía a los estudiantes en línea.

“Fue bastante dinámica. En la plataforma digital generalmente posteaba actividades que debíamos contestar y además dar nuestra opinión en los comentarios de otros compañeros” (Andrea, segunda entrevista).

En el caso de Andrea, a través de ese dinamismo podemos ver como ella se refería a que existía una interacción constante entre los estudiantes y mi persona. Asimismo, y al igual que con Valmor, los comentarios de Andrea estaban estrechamente relacionados con las función organizadora y la función orientadora establecidas por Cabero (2006) llevadas a cabo por mi persona en tanto que tutor virtual.

Autores como la UNESCO (2007) y Urdaneta y Guanipa (2010), expresan que a través de la tutoría en línea se establece un canal de comunicación con más de una vía (tutor-estudiante, estudiante-tutor, estudiante-estudiante), lo cual es propicio para desarrollar ese dinamismo mencionado por los estudiantes. Adicionalmente, ese dinamismo también propició un ambiente adecuado para que los estudiantes sintieran mayor confianza y seguridad, bajando así sus niveles de filtro afectivo (Krashen y Terrel, 1983).

Esta afectividad también tenía que ver con elementos adicionales tanto relacionados con la clase, como no, y la forma como la escritura se llevaba a cabo en línea. En el caso de los contenidos relacionados con la clase, también se publicaron memes (Fig. V.11) o videos animados para que el ambiente no se tornara pesado y se aprovechara la posibilidad compartir información multimedia a través de esta red social. Asimismo, no se penalizaba a algún estudiante si decidía publicar algo que quizás no estuviese del todo relacionado con la clase,

debido a que esto imitaba la naturalidad de su comportamiento en el aula de clases (Fig. V.12).

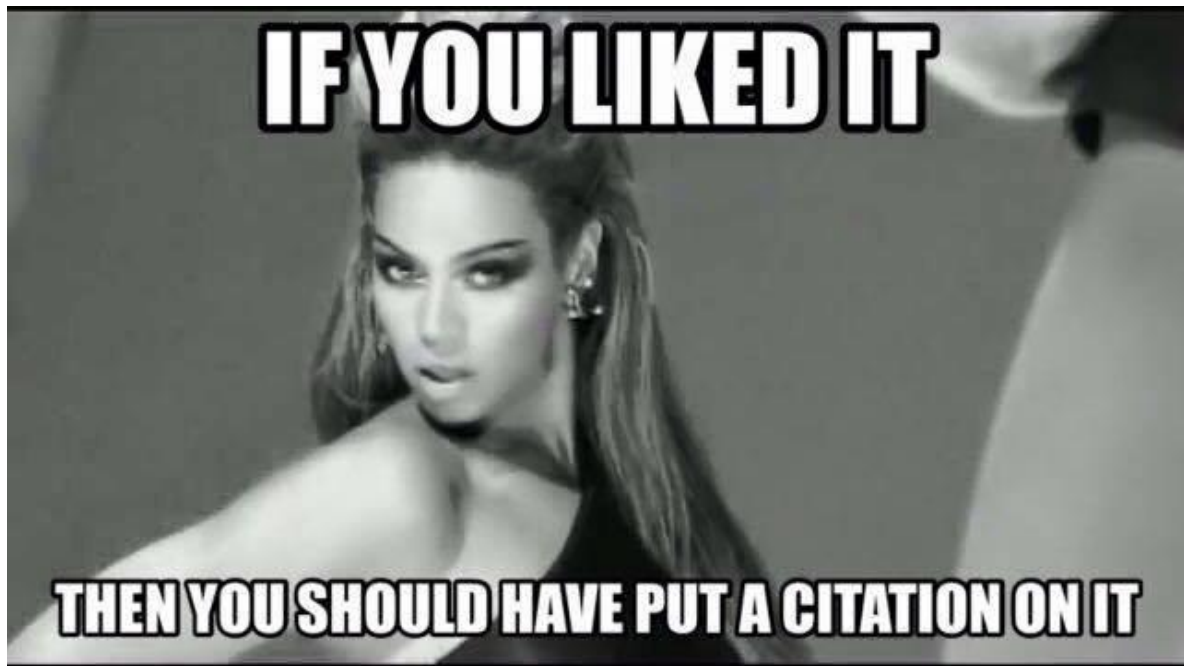


Figura V.XI.- Meme relacionado con el uso de citas textuales.

www.bdigital.ula.ve



Figura V.XII.- Meme publicado por un estudiante.

En muchos casos, como tutor virtual tuve que tratar de bajar la ansiedad que el grupo sentía hacia alguna situación fuera de clase, que de alguna forma u otra terminaría afectando nuestra clase, y el chat era el lugar preciso para hacerlo. Podemos apreciar esto en el siguiente extracto del chat grupal de la clase:



Figura V.XIII.- Conversación con el grupo de estudiantes.

En la Fig. V.13 podemos ver como un grupo de estudiantes manifestó un alto nivel de ansiedad debido a una evaluación que tenían al día siguiente en otro de sus cursos. Esto afectaba de forma directa dos de mis cursos con ellos, ya que claramente, y como uno de los participantes lo admite, no iban a estar preparados para mis clases. Al fortalecer el sentimiento de autoestima de los estudiantes en el plano digital, no sólo ponía en práctica la función social del tutor

virtual establecida por Cabero (2004), sino que también ayudaba a aliviar el sentimiento de aislamiento que el ambiente digital podía generar en los estudiantes (Gamboa, 2013). Asimismo, el hecho de tener el grupo de Facebook y seguir la modalidad de Aula de Clase Invertida me permitió presentar la posibilidad de “negociar” la clase, ya que podíamos llevar a cabo alguna práctica en línea, cosa que no iba a ser posible en el otro curso, y por ende, no era “negociable”. Cabe destacar que esta situación se presentó mientras me encontraba realizando otra actividad en el computador, apartándome de ella por aproximadamente media hora. Esto, y como se mencionó en la categoría anterior, evidencia también el reto que el tiempo representó para mí como docente al momento de poder interactuar con los estudiantes (Bartolomé, 2004; Cabero y Llorente, 2008).

Con respecto a lo dicho hasta ahora, podemos ver como se integra la quinta función primordial de un tutor virtual expresada por Cabero (2006): la función social, que se encarga de llenar los vacíos producidos por el contexto digital. También, se puede apreciar un estímulo a una visión comunicativa de la lengua; los estudiantes adaptaban su escritura al contexto en el cual se encontraban, y de igual manera utilizaban elementos multimedia propios de la escritura digital como memes y *emojis* (Cassany, 2000).

La siguiente subcategoría está centrada hacia el uso de esta red social para complementar el desarrollo de la escritura académica de los participantes. Esto, centrado en las dos actividades más grandes del semestre. Primero, un ensayo literario, para el cual los estudiantes podían elegir entre desarrollar un tema basado en cualquiera de estas dos historias: *The Lottery*, por Shirley Jackson, y

The One Day War, por Judith Sloloway. Como segunda gran entrega, los estudiantes debían realizar un ensayo argumentativo de tema libre, siempre y cuando representara una controversia (visto desde el punto de vista que representaba un contraste de dos opiniones). En el caso de los ensayos argumentativos, se pidió que estuviese presente una controversia para que los estudiantes pudiesen contrastar al menos dos puntos de vista diferentes, y tomar posición al apoyar alguno de ellos.

2. De lo cotidiano a lo formal

Como docente observé desde un inicio que la posible incidencia del uso de esta red social en la escritura del ensayo literario y el argumentativo no iba a ser tan directa como quizás pude haber pensado. Es decir, estamos hablando de un texto de al menos dos páginas, lo cual hace que sea muy poco práctico publicarlo como un comentario o un archivo para que los demás estudiantes lo leyeran y emitieran retroalimentación. Como docente, me pareció importante tomar en cuenta este aspecto al momento de pensar en el comportamiento de los estudiantes frente al computador. Autores como Franco (2008) indican que la atención al momento de leer en medios digitales puede ocasionar que la vista salte de un lado al otro sin enfocarse en los detalles, por lo cual tiende a preferir textos más cortos en vez de largos para sí fomentar interactividad (Cassany, 2000). Esta red social funcionó como el medio digital elegido para llevar a cabo la modalidad de Aula de Clase Invertida, la cual en conjunto con la visión de proceso de escritura del curso, sí tuvo una incidencia un poco más clara.

Tanto el ensayo literario como el ensayo argumentativo se llevaron a cabo siguiendo la visión de la escritura como un proceso (Flower y Hayes, 1981), razón por la cual se trabajó con al menos dos borradores que los estudiantes debían mejorar antes de una entrega final. En las siguientes líneas se explicará cómo se llevó a cabo cada uno de estos ensayos, y se explicará de qué forma la red social Facebook representó un apoyo para el desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes. El proceso de elaboración de ambos ensayos será presentando en conjunto con mis comentarios en tanto que docente-investigador, para luego dar paso a los comentarios emitidos por los estudiantes-participantes.

En el caso del ensayo literario, se presentó como una continuación de una clase introductoria sobre ensayos en general, para lo cual los estudiantes debieron ver un video y discutir distintos aspectos. La razón por la cual no se hizo mucho énfasis en discutir el tema de ensayos en general, es que los estudiantes tienen una unidad relacionada con este tema en el curso Lectura y Escritura I del Inglés. Luego de haber hecho una introducción al tema de los ensayos, habiendo discutido ya las lecturas que servirían como base para los ensayos, y tomando en cuenta las etapas de la modalidad de Aula de Clase Invertida, a los estudiantes se les pidió responder esta pregunta con anterioridad:

Online activity #???Tell us about your literary essay's topic? Please make comments on at least three of your peer's topic!

Como ya fue mencionado en la categoría anterior, mi propósito con esta pregunta era que los estudiantes tuviesen alguna idea de su tema previo a la clase, para que así pudiésemos optimizar el tiempo de clases. Estas fueron las respuestas de los tres estudiantes participantes:

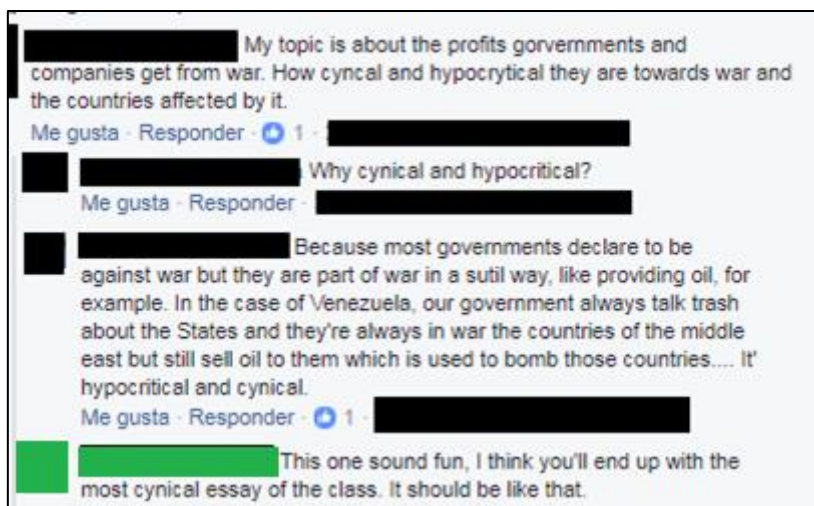
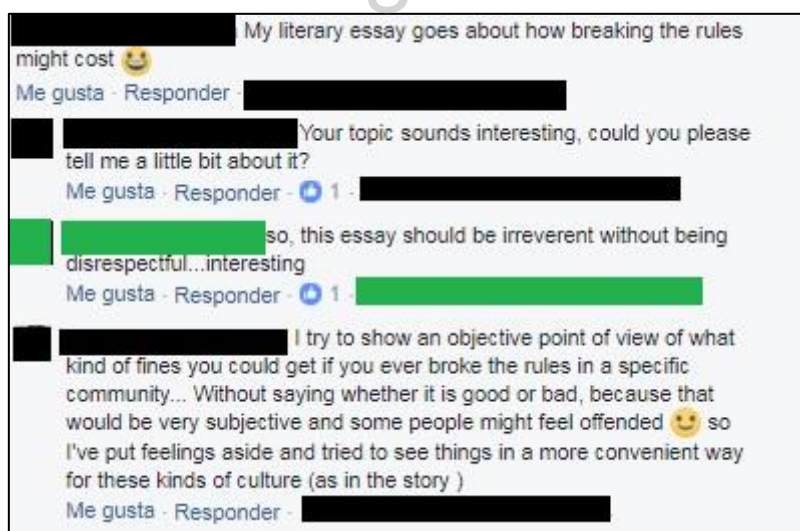


Figura V.XIV.- Tema ensayo literario Andrea.

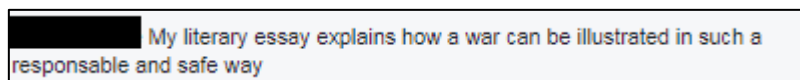
El comentario de Andrea muestra cómo la estudiante decidió basar su trabajo en el texto *The One Day War*. La interacción presentada muestra como de inmediato, y a través de la interacción que se fomenta, la estudiante tiene la oportunidad de comenzar a elaborar en su idea y dar respuesta a una audiencia real, cuando aún incluso no habíamos iniciado la clase formalmente.



FiguraV.XV.- Tema ensayo literario Valmor.

A diferencia de Andrea, Valmor decidió trabajar con el texto *The Lottery*. Como se puede apreciar, la idea presentada inicialmente por el estudiante es un tanto general y vago, y es por ello que un estudiante pide que desarrolle su idea. En esta interacción vemos de nuevo como, sin haber tenido siquiera la primera

clase de ensayos literarios, Valmor tuvo la oportunidad de recibir retroalimentación por parte de una audiencia real, y de reflexionar en torno a su idea para poder aclararlas y estar preparado para la sesión presencial (Bergmann y Sams, 2012).



My literary essay explains how a war can be illustrated in such a responsible and safe way

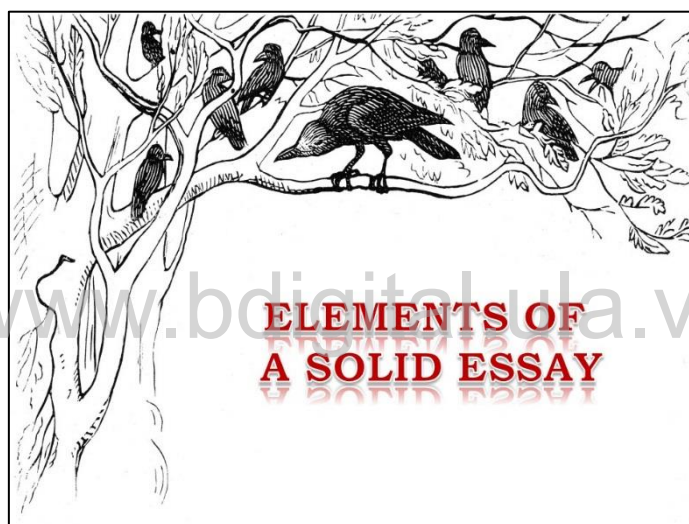
Figura V.XVI.- Tema ensayo literario Joe.

Al igual que Andrea, Joe decidió trabajar con el texto *The One Day War*. Joe no respondió su comentario a tiempo, de hecho lo hizo bastante tarde, razón por la cual no tuvo respuesta alguna ni de mi parte ni de sus compañeros.

Como se puede apreciar en las figuras, no sólo los estudiantes tuvieron la oportunidad de pensar y compartir su tema de ensayo, sino que también recibieron comentarios por parte de otros compañeros, en los cuales pedían que desarrollaran sus ideas y explicaran ciertos elementos que para ellos como audiencia no estaban claros. Los escritos de los estudiantes de inmediato tuvieron una audiencia real, y a través de los comentarios se activaba la revisión entre pares a pesar de que no fue el propósito inicial de esta actividad, la cual forma parte del proceso de escritura para poder reflexionar, repensar, e incluso, reescribir sus ideas (Williams, 2005). En esta etapa, y a través de la retroalimentación, podemos ver como también se mantuvo una visión sociocognitiva del enfoque ALAC (Kern y Warschauer, 2004). A través de estas interacciones podemos ver como el grupo de Facebook cumplió una función de incubadora de ideas para la realización de los ensayos literarios. Los estudiantes pusieron en práctica la generación de ideas, la cual forma parte del subproceso de pre-escritura (Flower y Hayes, 1981), lo cual representa un beneficio

inmediato ya que, como fue mostrado en la categoría anterior, los estudiantes estaban acostumbrados a tener una visión de la escritura como un producto. Visto desde el punto de vista de la modalidad de Aula de Clase Invertida, esta interacción tuvo una influencia en la participación de los estudiantes en la discusión presencial de la clase siguiente, la cual se evidencia a continuación.

Al momento de llegar a la clase, se utilizó una presentación de Power Point para discutir las diferentes secciones que tiene un ensayo cultural. Podemos ver la portada de dicha presentación en la siguiente figura:



FiguraV.XVII.- Portada PPT ensayos literarios.

Se pudo observar que la presentación fue de gran utilidad para que el grupo pudiese entender el tema. Esto, debido a que luego de presentar cada sección se presentaban al menos dos ejemplos de la misma en un ensayo real. Mientras debían leer lo que decía cada ejemplo (unas 8 líneas para los párrafos más largos) el ambiente era un poco pesado, pero una vez que se les pedía que identificaran los elementos propios de un ensayo literario presentes en cada párrafo el salón volvía a su ambiente de trabajo normal. Los estudiantes ya

tenían conocimientos previos sobre el tema de los ensayos, y ya habían recibido de antemano archivos con información sobre el tema de los ensayos literarios, lo cual permitió que la clase se enfocara en mostrar ejemplos de ensayos reales con diversos temas y estilos de escritura, y estimular a los estudiantes a que aplicaran la teoría al encontrar los diferentes elementos presentes, optimizando así el tiempo de clases para dedicarlo al trabajo y no a discusiones netamente teóricas (Bergmann y Sams, 2012).

Luego de presentar el tema y realizar la práctica con los ejemplos brindados, se procedió a preguntar al grupo sobre sus temas de ensayo y por qué los habían elegido. El tema de ensayo de Andrea causó conmoción inmediata. Muchos de los compañeros vieron el tema como ofensivo incluso, al ver que Andrea apoyaba la idea presente en el texto *The One Day War*. Ese momento se prestó para discutir cómo, desde un punto de vista objetivo, Andrea tenía un punto interesante para desarrollar por más que como personas nos pareciera políticamente incorrecto lo que ahí sucedía. El tema de Christian, basado en *The Lottery*, también causó gran interés, ya que se relacionaba con rituales desarrollados en pequeñas comunidades y el costo de no seguir los mismos. Para ese momento Joe aún no estaba seguro de su tema, razón por la cual su participación no tuvo mayor relevancia para efectos de discusión. En este caso, se pudo apreciar una incidencia directa de su ausencia en la participación en línea, y por ende de cómo al no llevar a cabo una etapa del Aula de Clase Invertida, la siguiente se ve afectada de forma directa: a diferencia de Valmor y Andrea, Joe no estaba preparado para establecer una discusión y presentar su idea ante la clase.

La siguiente sesión de trabajo relacionada con los ensayos fue una sesión en mi oficina en la cual los estudiantes debían llevar su esquema y primer párrafo del ensayo literario. A lo largo de la sesión se pudo notar que algunos de los estudiantes, a pesar de haber tenido la sesión de clases, no tenían en claro cómo desarrollar el ensayo aplicado a los textos discutidos. Adicionalmente, muchos expresaban que deseaban tener un modelo de algún trabajo realizado por estudiantes de ese curso para poderse guiar. Como docente, también noté que, al utilizar las computadoras para escribir, la gran mayoría de los ensayos presentaba pocos problemas estructurales (deletreo, e incluso de uso de tiempos verbales y estructuras); esto, explicado por autores como Cassany (2000) gracias a que el autocorrector de los procesadores de texto como Word detectan fácilmente ese tipo de errores y los corrige. Por otro lado, muchos de los ensayos sí presentaban problemas de coherencia y cohesión, los cuales no son tomados en cuenta como tal por estas herramientas.

A partir de ese momento, el grupo de Facebook comenzó a cumplir otra función en pro del desarrollo de este ensayo: una fuente de referencias y de recursos. Primeramente, compartí en el grupo de Facebook un link con ensayos de diferentes temáticas basados en *The Lottery*, para que así los estudiantes pudiesen consultar distintos modelos de ensayos basados en uno de los textos que habíamos discutido. Seguidamente, el grupo también sirvió para presentar la herramienta Hemingwayapp (www.hemingwayapp.com, Fig. V.18). Esta herramienta gratuita (que no es una aplicación descargable sino que funciona como una página) permite pegar textos y recibir retroalimentación inmediata por parte del sistema. Entre otras sugerencias, la herramienta muestra sugerencias en cuanto a cambios de palabras, extensión de las ideas, y repetición de las

mismas en el texto. Adicionalmente, compartí con ellos un ejemplo de un primer párrafo creado en un semestre anterior para que viesen un modelo real de una clase perteneciente a nuestro contexto, el cual se muestra a continuación:

What if you could forget all your memories to avoid pain? What if you could make a life style out of it? Through her book *The Giver*, Lois Lowry (1993) presents us the story of Jonas, a little boy who lived in a society where the past was deliberately forgotten in order to maintain “sameness” and that soon enough was in charge of keeping all the memories of his people. With “sameness” around, people didn’t have a vote on any aspect of their lives, every citizen was treated the exact same way and received the exact same punishment when breaking the rules. The concept of sameness keeps Jonas’ people away from pain, but also from the liberties of the freedom of choice. A deeper analysis on how Jonas’ society conceives “sameness” will show us how this concept, though effective in some instances, carries more serious consequences than you may think of.

The screenshot displays the Hemingway App interface. At the top, there is a toolbar with options: Bold, Italic, H1, H2, H3, Quote, Bullets, Numbers, and Link. The main text area contains the following content:

Hemingway App makes your writing bold and clear.

The app highlights lengthy, complex sentences and common errors; if you see a yellow sentence, shorten or split it. If you see a red highlight, your sentence is so dense and complicated that your readers will get lost trying to follow its meandering, splitting logic — try editing this sentence to remove the red.

You can utilize a shorter word in place of a purple one. Mouse over them for hints.

Adverbs and weakening phrases are helpfully shown in blue. Get rid of them and pick words with force, perhaps.

Phrases in green have been marked to show passive voice.

You can format your text with the toolbar.

On the right side, there is a 'Readability' panel showing 'Grade 6' and 'Good'. Below this, it indicates 'Words: 133' and 'Show More'. A list of suggestions is provided:

- 2 adverbs, meeting the goal of 2 or fewer.
- 1 use of passive voice, meeting the goal of 2 or fewer.
- 1 phrase has a simpler alternative.
- 1 of 11 sentences is hard to read.
- 1 of 11 sentences is very hard to read.

Fig. V.XVIII.- Hemingway App.

Con esto, podemos ver como la red social Facebook ofreció un espacio para dar respuesta a las dudas de los estudiantes de una forma más inmediata, y sin tener que esperar a la siguiente clase presencial. En conjunto con los otros pasos dados hasta ahora, vemos como esta red, utilizada bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, permitió dar continuidad y refuerzo a los contenidos presenciales y al desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes, a la vez

que se seguían desarrollando las actividades de clase (Bergmann y Sams, 2012). Teniendo algunos ejemplos de ensayos, y una herramienta extra para ayudarlos con su producción escrita, los estudiantes tenían la posibilidad de continuar editando y mejorando su trabajo para las sesiones posteriores de trabajo.

En las dos sesiones de trabajo siguiente (con casi una semana de separación entre ellas), los estudiantes tuvieron una sesión de autocorrección y una de revisión entre pares, para lo cual previamente se les había compartido una guía con elementos a tomar en cuenta para hacer revisiones de textos, una infografía sencilla que mencionaba elementos a tomar en cuenta para elaborar un ensayo coherente, y varias guías que desarrollaban el uso de conectores específicos; todo este material fue compartido a través del grupo de Facebook. Como docente, me encargaba de recordarles a los estudiantes que se enfocaran en elementos de fondo y no de forma, es decir, que más que centrarse en que el texto estuviese correcto en cuanto al uso de estructuras, fuese el nivel de las ideas y como las mismas se conectaban lo que importaba.

Durante esas sesiones, el grupo de Facebook permitió que los estudiantes tuviesen diferentes fuentes de consulta al alcance de sus manos. Los estudiantes podían acceder a los diferentes archivos y enlaces desde sus teléfonos (Siempre y cuando la conexión lo permitiera) para ayudarlos a llevar a cabo las actividades de clase, y finalmente, trabajar en mejorar sus textos. Este comportamiento fue muy natural para Andrea y Valmor, quienes estaban acostumbrados a hacerlo, y quienes en más de una ocasión agradecieron la oportunidad de utilizar dispositivos móviles en el aula de clase. Andrea incluso consultaba otras fuentes relacionadas con los temas de su ensayo o del ensayo del compañero que

revisaba, lo cual le permitía poder emitir opiniones más seguras y fundamentadas al momento de hablar. Este tipo de comportamientos muestra uno de los beneficios más grandes que brindan las diferentes modalidades del Aprendizaje Mixto y la Web 2.0, al permitir que la información se vuelva portable y de fácil acceso y manejo por parte de los usuarios (Bartolomé, 2004). Algo que me llamó la atención en este punto, es que los estudiantes también pudiesen haber descargado todo este material en clase de haber tenido el material en sus correos electrónicos, que es la forma más tradicional de compartir información con los estudiantes de forma digital. Sin embargo, gracias a que el grupo de Facebook contenía todos los archivos en un solo lugar, y a comentarios como los de Joe, quien de cierta forma veía ventajas al ambiente un poco menos formal pero de igual forma académico del grupo, me percaté de que los estudiantes estaban trasladando comportamientos de su día a día (como descargar archivos y revisar noticias de whatsapp, o navegar en los enlaces de los muros de Facebook de las personas a las que seguían) y los estaban aplicando de forma académica.

Durante estas semanas, los estudiantes también utilizaron el chat de Facebook para hacer preguntas sobre las entregas, encontrar un compañero para la revisión entre pares (quienes no habían ido a clase), y hacer preguntas relativas al proceso de escritura (preguntas como el uso de la primera persona del singular en vez del impersonal, de cómo introducir autores y citas, entre otros). Podemos ver entonces como el chat de Facebook, a través de la interacción y la construcción colaborativa del conocimiento, permitió que los estudiantes continuaran desarrollando su proceso de escritura aun cuando no se encontraran en el aula de clases (Bergmann y Sams, 2012).

Luego de estas sesiones, se realizó otra sesión de consulta presencial en mi oficina con la finalidad de revisar el tercer borrador de sus ensayos. Al momento de realizar estas consultas sobre temas cosas que ya habían sido discutidos, los estudiantes siempre fueron referidos a visitar el grupo de Facebook o el chat, ya que ahí se encontraba la información que ellos necesitaban. Estas sesiones individuales se enfocaron en seguir editando y dándole forma al nivel de organización de ideas de los estudiantes.

En este sentido, el referir a los estudiantes al grupo y al chat de Facebook me permitían también optimizar estas consultas presenciales, ya que evitaban que tuviese que repetir la misma información a diferentes estudiantes a pesar de que ya había sido discutida incluso en clase, lo cual a su vez me permitía ahorrar tiempo para dedicar atención personalizada a todos los estudiantes que asistieran a estas sesiones (Marsh, 2012). Esto tenía una incidencia positiva de forma directa en todos los estudiantes, quienes mostraron agradecimiento al poder recibir retroalimentación de sus escritos durante el bloque de clases, sin interrumpir alguna otra actividad o clase que pudiesen tener.

Al finalizar esta sesión a los estudiantes se les dio un plazo de una semana para entregar sus ensayos. Para quienes necesitaban alguna consulta extra, se les ofreció la posibilidad del correo electrónico para enviar el borrador y hacer preguntas específicas para ayudarlos a seguir mejorando su escrito.

A lo largo de todo este proceso de elaboración del ensayo literario, pude notar que Joe no se conectó realmente con ninguna de las actividades de clase, sobretodo con las actividades en línea, ya que parecía no interesarle. Esto me

hizo darme cuenta de que para que estas actividades tuviesen éxito, por más que el docente tratara de integrar al estudiante, el estudiante mismo debía querer involucrarse. El éxito del Aprendizaje Mixto, y de la aplicación del Aula de Clase Invertida depende en gran parte de que el estudiante participe de forma activa en las actividades como co-constructor del conocimiento y era algo que no estaba sucediendo en su caso. En este momento, tuve una conversación con Joe para saber qué pasaba. El manifestó que si bien revisaba todo el material de clases, para él Facebook era mayormente una distracción y le costaba verlo como algo académico. Esto se vio reflejado también en un comentario de Andrea, quien a pesar de que estuvo muy contenta con el uso de esta red social y estaba dispuesta a repetir la experiencia, comentó en su segunda entrevista que “Me gustó mucho usarla (Facebook) como herramienta para las actividades académicas aunque personalmente considero que Facebook fue un elemento distractor algunas veces”. Claramente, si bien hasta ahora ha demostrado tener múltiples beneficios para el proceso de enseñanza/aprendizaje, esta red social también representa retos que deben ser tomados en cuenta por el docente al momento de planificar las actividades de clase. Joe y yo convenimos en hacer un esfuerzo extra por comunicarnos para lograr una mejoría en su participación.

El ensayo argumentativo se llevó a cabo en menos sesiones de trabajo, por lo cual no se hizo una sesión de autocorrección. Esto, porque como docente me pareció importante que ellos se fuesen acostumbrando a un ritmo de trabajo natural, en el cual no dependerían de una actividad de clase para decidir autocorregir sus escritos. Al igual que el ensayo literario, este proceso inició con una pregunta en el grupo de Facebook:

Online activity #??? For you, what's a controversy? Could you provide an example?

El propósito de esta pregunta era que los estudiantes comenzaran a reflexionar en torno a las controversias, tema que sería central para el desarrollo del ensayo argumentativo, y a responderse ellos mismos si cualquier tema podría ser tomado en cuenta para dicho ensayo. Estas fueron las respuestas de los participantes:

“Any topic that leads to contrary opinions. Every topic that causes polemic reactions or that can be easily criticized, like the scandal of a famous couple breakup” (Andrea).

En el caso de Andrea, podemos observar que tenía una idea básica de lo que una controversia implicaba. En su caso, ella se inclinó más hacia temas controversiales quizás un poco más amarillistas, que son los que estamos acostumbrados a asociar en el día a día

“For me, a controversy can be whatever event, scandal or taboo subjected to divergent points of view. There will always be someone against someone else's opinion, but I think when there are two (or even more) strong sides of a certain topic, that could be called a controversy. For example, running naked at a public place would be something controversial, for many people could say it's something unacceptable and totally gross, while others might say that's the rawest essence of all of us, the way we were born and we shouldn't be ashamed of that; in other words, different opinions”(Valmor).

De los tres estudiantes-participantes, Valmor fue quien mostró tener una idea más amplia en cuanto al tema, la cual se acercaba más a lo que discutiríamos en clase. El estudiante introduce la idea del contraste de opiniones al grupo, e incluso, como un mismo tema puede ser visto de dos formas diferentes dependiendo de la óptica con la cual se mire.

“I think that a controversy is showing different points of view between two or more people about a specific theme” (Joe).

En el caso de Joe, de una forma concisa también muestra tener una idea de lo que una controversia podría significar. Podemos ver que también establece la relevancia de dos puntos de vista distintos y opuestos para poder establecer posición en un tema.

Tal como se puede ver en los extractos, a través de los comentarios de los estudiantes me percaté de que el grupo tenía los conocimientos más o menos claros sobre qué era una controversia y qué ejemplos podían ser utilizados, lo cual iba a ser de gran ayuda para la clase. En este caso, la red social Facebook funcionó de nuevo como una incubadora de ideas para poder llevar a cabo la discusión de clases con mayor facilidad, y para poder utilizar en clase los ejemplos presentados por los estudiantes. Asimismo, a través de la publicación se estimuló la interacción y la construcción de conocimientos de forma colaborativa, al mismo tiempo que se desarrollaba la producción escrita al utilizar la lengua meta. Sabiendo que la clase iba a tratar sobre ensayos argumentativos, una estudiante tuvo la iniciativa de compartir un video con la clase en el grupo de Facebook, por lo cual yo decidí no hacerlo:



FiguraV.XIX.- Video sobre ensayos argumentativos.

El hecho de que el video mostrado en la figura V.18 haya sido compartido por una estudiante nos permite analizar un par de elementos interesantes. Primeramente, hay una validación hacia la forma de trabajar que se venía llevando hasta ese momento; la estudiante reconoce el potencial beneficio que tener esta información de antemano podía generar en la clase y por ello decidió compartirlo con los demás. Segundo, y sin haber ninguna intervención por mi parte para invitarlos a comentar, podemos ver como ocho personas emitieron comentarios sobre la publicación y cómo seis reaccionaron a ella (sin mencionar que la publicación fue vista por todos). Esto me permitió percatarme de que había una doble validación hacia la aplicación del Aula de Clase Invertida por parte de los estudiantes, y de que había avances en la creación de un puente hacia el uso de esta red social de forma académica. Esto también permite ver como los estudiantes apoyaban la visión sociocognitiva ALAC bajo la cual estaba

concebida el curso y participaban en el proceso de enseñanza/aprendizaje, a la par que contribuían a complementar el desarrollo de su producción escrita.

Durante la sesión presencial siguiente, los estudiantes trabajaron en grupos para establecer las diferencias entre un ensayo literario y uno argumentativo, tanto en propósito como en estructura. La discusión estuvo guiada por preguntas en el pizarrón y visitas a cada grupo de trabajo. En esa sesión se discutió también, por ejemplo, por qué escribir un ensayo argumentativo sobre cual sabor era más sabroso entre chocolate y fresa no era factible, pero sí uno sobre cual equipo de béisbol era mejor entre Magallanes y Leones. Como parte de la clase, también se llegó en conjunto a un esquema básico para la elaboración de ensayos argumentativos, el cual pasé en limpio y compartí con el grupo (ver Fig. V.19). Para esta discusión, el video compartido por la estudiante (Fig. V.18) fue de gran ayuda).

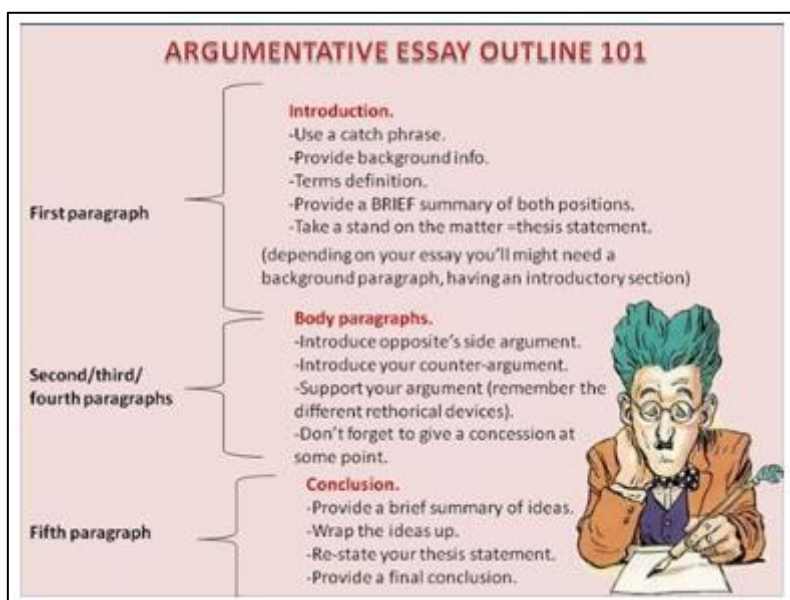


Figura V.XX.- Esquema ensayo argumentativo.


Luego de que los estudiantes tuviesen una idea lógica sobre qué temas representaban una controversia plausible para un ensayo argumentativo, se les pidió que pensarán en temas para sus ensayos. Andrea no tenía claro su tema porque no había pensado en él anteriormente. Valmor, presentó una lista de posibilidades entre la cuál destacó la *Deep Web* como tema de su elección, pero que no sabía cómo enfocar. Joe, en un tono jocoso mencionó el tema del sexo como posible tema (en parte para medir la reacción de los compañeros y mía como docente), pero él fue el sorprendido al tener como respuesta de mi parte que si iba a escribir un ensayo sobre si el sexo era bueno o malo no iba a tener sentido porque iba a encontrar muy pocos contraargumentos y que además “todos sabemos que eso es bueno”; le dije que si pensaba en buscar temas realmente relacionados con el sexo buscara información sobre otros temas que, para efectos de este estudio, no es pertinente mencionar. Esta práctica me hizo notar que, en relación con la sesión de los ensayos literarios, a los estudiantes les costó más presentar un tema claro. A diferencia de la práctica inicial con el ensayo literario, a los estudiantes no se les solicitó que mencionaran sus posibles temas de ensayo en la red social antes de tener la sesión presencial de clases, lo cual trajo como consecuencia que no estuviesen preparados para presentar sus ideas para la clase. En este respecto, vuelve a resaltar uno de los beneficios de la modalidad de Aula de Clase Invertida, y es que a través de la interacción y la reflexión, los estudiantes pueden tener la posibilidad de realizar un trabajo previo exitoso que los prepare a las sesiones de trabajo presencial (Bergmann y Sams, 2012).

Durante esa misma sesión presencial, los estudiantes preguntaron si podían tener acceso a algún ejemplo de ensayo argumentativo escrito por algún estudiante previo. Ya para ese momento nos veíamos afectados por suspensiones constantes de actividades, así que me pareció una buena idea compartir con ellos esa información. Dado que el link que compartí con modelos de ensayos literarios no tuvo mucha interacción por parte de los estudiantes, y que estábamos perdiendo tiempo de clases para trabajar, decidí que en esta oportunidad esos textos compartidos se trabajarían como una actividad de clase. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de elegir tres textos sobre los cuales trabajar, a continuación, presento uno de ellos:

Example/online activity.. On this example you can see how one of my previous students attempted to write an argumentative essay. This is not the final version, so you do have some of my comments going on. The purpose of this practice is:


- 1.- For you to see a real example from a real student from our School.
- 2.- please identify.
 - a.- Topic
 - b.- Is the student pro or against?
 - c.- Arguments.
 - d.- Counter arguments.

You don't need to answer everything, this is a team work. You'll work as a class complementing each other's ideas.

 **being alone.docx**
Documento

Descargar Subir nueva versión

Me gusta Comentar

 [Redacted] y una persona más ✓ Visto por todos

Ver 3 comentarios más


 [Redacted] -When one lives alone, One learns to be an independent person with firm decisions. -One has longer to reflect and achieve goals.

Figura V.XXI.- Ejemplo de ensayo argumentativo.

Como podemos observar en la figura, los estudiantes comenzaron a trabajar con el texto sin problema. Las preguntas dejaban en claro qué era lo que se esperaba de parte de los estudiantes en cuanto al trabajo en línea, y el propósito del texto era concreto, además de estar relacionado con los contenidos de clase. Al ofrecer muestras reales de otros estudiantes de la Escuela, los estudiantes tenían la posibilidad de ver qué escribían compañeros de un nivel similar a suyo, y tenían una idea de antemano de qué era lo que se esperaba de ellos como escritores. Asimismo, la red social no solo sirvió como apoyo para el diseño de una clase de escritura en modalidad Mixta, sino también para mantener a los estudiantes motivados y ocupados dentro de las circunstancias especiales dentro de las cuales nos encontrábamos y que generaban pérdidas de clases presenciales, a la par que fomentaba el uso de la lengua. Este es un beneficio en particular del Aula de Clase Invertida no es mencionado por ninguno de los autores, en parte (y haciendo una presunción), porque quizás en ninguno de sus contextos se presentan suspensiones de actividades tan constantes y por las mismas causas como sucede en el nuestro.

La sesión de trabajo siguiente fue una *office session*, en la cual de nuevo se pidió a los estudiantes que llevaran un esquema de su ensayo argumentativo y su primer párrafo. En esta oportunidad, noté que los estudiantes tenían una idea más clara de cómo introducir sus textos, así que el trabajo se basó en hacer que los argumentos y contraargumentos del esquema estuviesen relacionados, y en preguntarles cómo los iban a desarrollar y a fundamentar. Andrea había decidido trabajar con la eutanasia; Joe, inspirado por uno de los ensayos modelo compartidos en el grupo, decidió trabajar sobre las ventajas de estar soltero.

Valmor, luego de varias consultas vía Facebook y en persona, aún no tenía claros sus sentimientos hacia la *Deep Web* (es decir, hacia si la apoyaba o no o hacia qué apoyaba o no de la misma), y se notaba en su escrito. En su caso, la sesión se enfocó en listar los aspectos positivos y negativos que veía de la misma, y a ahondar en el tema de por qué le parecía algo bueno o algo malo. Adicionalmente, envié unos links vía Facebook con información útil. Valmor finalmente se decidió por enfocarse en como si bien la *Deep Web* tiene algunas aplicaciones útiles, la falta de control y vacío de legalidad podía jugar en contra de las personas. Para Valmor, el chat resultó ser una herramienta esencial al momento de solventar dudas.

Las suspensiones de actividades seguían, así que la actividad de revisión entre pares también se llevó en línea. Al igual que con el ensayo literario, el chat de Facebook se utilizó para solventar dudas y establecer grupos y formas de trabajo. Los estudiantes también utilizaron el chat para hacer consultas específicas con respecto a los comentarios que hacían a sus compañeros, y pidiendo ayuda para resolver problemas que veían en sus ensayos luego de revisar el de los demás. En estas ocasiones, el chat sirvió como una herramienta para dar respuesta más inmediata a esas dudas y preguntas que ellos tenían y que normalmente se solucionarían en el aula de clases, pero que dada la situación no podía ser así. Este trabajo en línea permitió que no hubiese retrasos mayores en cuanto al desarrollo de las actividades.

Dado el corto tiempo, no se hizo ninguna publicación extra en el grupo correspondiente a los ensayos argumentativos, pero sí se mantenía el énfasis en revisar las guías principales sobre revisiones de texto y conectores, al igual que el esquema y el video de ensayos argumentativos. Valmor realizaba

constantemente preguntas en línea para tratar de pulir su tema; en el caso de Joe, hizo varias visitas a mi oficina para trabajar en el tema y también hacia consultas vía correo electrónico. Andrea también realizó consultas tanto por chat como en la sesión de cubículo. Los estudiantes lograron entregar sus ensayos argumentativos sin problemas, aunque muchos de ellos enviaron sus versiones digitales de forma digital debido a los problemas de acceso a la facultad.

Como podemos ver a lo largo de esta sección, el uso de la red social Facebook bajo la modalidad de Aula de Clase invertida generó varios beneficios al momento de complementar el proceso de escritura de los estudiantes. Desde un inicio, la red social permitió que los estudiantes estuviesen preparados para las sesiones presenciales de clase, propiciando así un espacio para la discusión de ideas. El muro del grupo también sirvió como repositorio de enlaces y documentos que permitieron que los estudiantes pudiesen consultar información de interés relativa no sólo al desarrollo de los temas ensayos, sino también en cuanto al desarrollo de su proceso de escritura en sí. Finalmente, el chat sirvió como un espacio para la interacción, el intercambio de ideas, y la negociación, todo esto mientras los estudiantes daban un uso real y contextualizado a la lengua meta.

Parte de los estudiantes reconocieron la utilidad del uso de la red social Facebook y del modelo de Aula de Clase Invertida, y esto puede ser apreciado a través de sus comentarios emitidos en la segunda entrevista:

“Bastante. Me ayudo a ser más precisa y concisa a la hora de escribir”

(Andrea)

Andrea resalta la utilidad del grupo para expresar sus ideas de forma concreta, lo cual era de gran importancia puesto que fue uno de los elementos que se les pidió tomar en cuenta al momento de realizar sus escritos.

“mejoró un poco más mi manera de escribir en otro idioma, que es después de todo para lo que sirve la materia” (Joe)

Joe hace un reconocimiento más general en cuanto a los beneficios de haber utilizado este grupo. Una vez acordada una mayor comunicación, Joe comenzó a participar de forma más activa en las actividades, pudiendo así recibir retroalimentación por parte de los demás estudiantes y de mi persona.

Para mi sorpresa, en el caso de Valmor, y a pesar de ser quién mayor uso dio a esta red, el estudiante no reconoció que la misma tuvo un efecto evidente en su producción escrita. Recordemos que Valmor, aparte de ser políglota, ha sido parte y administrador de distintos grupos de Facebook de aprendizaje de lenguas, por lo que para él, este grupo no hace mayor diferencia a lo cual está acostumbrado. Sin embargo, el estudiante sí reconoció la importancia de las interacciones y del trabajo en equipo, y adicionalmente, utilizaba constantemente el chat privado para solventar las dudas que se le presentaran, e incluso en la segunda entrevista expresa que el uso de Facebook “me parece en general un buen método para dinamizar el proceso de aprendizaje” lo cual de forma

no directa representa una validación de su parte hacia esta modalidad y hacia el uso de esta red social más allá de lo que sus palabras dijeron.

Finalmente, también hubo una validación hacia el trabajo realizado en la segunda entrevista, en la cual los estudiantes manifestaron que, así como se mencionó de forma expresa en el capítulo IV, había una conexión entre el programa de clases, las actividades que se llevaron a cabo, y el uso de esta red social. Ellos expresaron que: “Sí, claro, generalmente las actividades virtuales estaban relacionadas con lo visto en clase” (Andrea); “Todo lo que trabajamos fue acorde al programa de clases y todo lo compartimos tanto en clases presenciales como en línea.” (Joe) y; “Todo lo que se publicaba en el grupo tenía, de alguna u otra forma, relación con los temas abordados en clase.” (Valmor). A través de los diferentes análisis realizados a lo largo de esta subcategoría, vemos como aún en este tipo de escritos, el aula de clases presencial y el aula virtual tienen igual importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje (Area y Adell, 2009), y el diseño, aplicación y evaluación de los contenidos de clase se realizaron tanto en el plano físico como en el virtual, y ambos planos eran coherentes con el programa de clases (Marsh, 2012)

Resumen del capítulo

A lo largo de este capítulo fueron presentadas las categorías y subcategorías emergidas luego del análisis e interpretación de los datos. Estas categorías surgieron a raíz de las observaciones, entrevistas, análisis de documentos escritos, y del análisis realizado con sociograph.ios. Las mismas estaban relacionadas con la opinión de los estudiantes y la docente en cuanto al uso de Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, para el

desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera, y los retos que se presentaban a los participantes.

A través de la primera categoría, Aula de Clase Invertida, ¿y cómo es eso?, se mostró que, en este caso específico, el uso del Modelo de Aula de Clase invertida y la red social Facebook tuvieron un impacto positivo y una influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Esto, a través de la retroalimentación, la interacción entre pares, y la posibilidad de tener un contexto en el cual dar un uso cotidiano real a la lengua.

La segunda categoría, Facebook, ¿una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa escrita?, mostró como si bien la herramienta social Facebook, a través de la modalidad de Aula de Clase Invertida, tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, funcionó sólo como un complemento al momento de desarrollar proyectos académicos de escritura bajo la visión con la cual estaba concebido el curso.

En el próximo capítulo se dará respuestas a las preguntas de investigación presentadas en este estudio y por lo cual fue necesario establecer una metodología de trabajo, pasar por un proceso de recolección de datos, y análisis e interpretación de los mismos. Asimismo, el siguiente capítulo presentará los hallazgos encontrados y las implicaciones pedagógicas e investigativas que surgieron a raíz de este estudio.

Capítulo VI

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Reflexiones finales sobre el uso de Facebook para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en inglés como lengua extranjera.

Este capítulo presenta las conclusiones con respecto al uso de Facebook, a través de la modalidad de Aula de Clase Invertida, y sus implicaciones en el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera desde el punto de vista de tres participantes y de mi persona como docente-investigador. Los datos utilizados para esta investigación surgieron de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase, recolección de documentos escritos tanto en papel como en la herramienta digital Facebook, y un análisis realizado con la herramienta sociograph.ios. Estos datos fueron triangulados en dos niveles: un primer nivel en el cual se trianguló la información recolectada entre sí, y un segundo nivel en el que la información resultante se trianguló con los basamentos teóricos, antecedentes, preguntas de investigación, y propósito de la misma.

El capítulo IV de este estudio mostró una descripción detallada del contexto socioeducativo en el cual se llevó a cabo la investigación. Primero, se presentaron las características del curso y el programa de clases utilizado. Asimismo, se expuso la red social Facebook y su integración con dicho programa de clases. Finalmente, se presentó una descripción de cada uno de los estudiantes-participantes de este estudio y de mí en tanto que docente-investigador.

Seguidamente, en el capítulo V se hizo un análisis de las categorías que emergieron luego de la interpretación de los resultados. Las categorías fueron las siguientes: en primer lugar, Aula de Clase Invertida, ¿y cómo es eso?. Y en segundo lugar, Facebook, ¿una herramienta para complementar la producción escrita?. La primera categoría está relacionada con aspectos resaltantes de la modalidad de Aula de Clase Invertida como lo son la interacción, el trabajo colaborativo, el trabajo centrado en el estudiante, la disponibilidad de materiales en línea y la flexibilidad de tiempo para llevar a cabo las actividades. La segunda categoría está relacionada con las actividades desarrolladas y los materiales utilizados para desarrollar la escritura académica en los estudiantes del curso de lectura y escritura II del inglés.

En este capítulo se da respuesta a las dos preguntas de investigación, con sus respectivas subpreguntas, las cuales se plantearon desde el capítulo I de este estudio. Las mismas fueron:

Preguntas dirigidas a los estudiantes: 1.- ¿Cuál es la opinión de los estudiantes-participantes de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario con respecto a la utilización de la modalidad de aula de clase invertida para promover el desarrollo de su producción escrita?

1.1.- ¿Cuál es la opinión de los estudiantes-participantes de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario con respecto al uso de la herramienta digital Facebook para promover el desarrollo de su producción escrita? 1.2.- ¿Qué tipo de retos enfrentan los estudiantes-participantes de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario al utilizar la red social Facebook para apoyar el desarrollo de su producción escrita?

Preguntas dirigidas al docente-investigador: 1.- ¿Cuál es la opinión del docente de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario con respecto a la utilización de la modalidad de aula de clase invertida para promover el desarrollo de la producción escrita de sus estudiantes-participantes? 1.1- ¿Cuál es la función del docente en tanto que “tutor virtual” dentro del desarrollo de la producción escrita de los estudiantes-participantes en un curso de Lectura y Escritura II del inglés como lengua extranjera a nivel universitario? 1.2.- ¿Qué tipo de retos enfrenta el docente-investigador de un curso de Lectura y Escritura II de Inglés como Lengua Extranjera a nivel universitario al utilizar la red social Facebook para apoyar el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes-participantes del curso?

Como podemos observar, existe una relación estrecha entre estas preguntas, puesto que están fundamentadas en aspectos relacionados con la opinión del docente y de los estudiantes-participantes sobre la aplicación de la modalidad de aprendizaje mixto para el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera.

De la misma forma, en la segunda sección de este capítulo se discutirán los hallazgos encontrados en relación con los hallazgos obtenidos por los investigadores consultados en el capítulo II, así como también las implicaciones de tipo pedagógico e investigativo en esta investigación-acción.

Opinión de los participantes con respecto a la utilización de la red social Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, para el desarrollo de la producción escrita en inglés como lengua extranjera.

A través de la opinión de los participantes de este estudio se puede concluir que el uso de Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, representa una herramienta innovadora que permite una atención más personalizada hacia los estudiantes (Bergmann y Sams, 2012). Esto fue evidenciado a través de los constantes comentarios que hacía el docente a los estudiantes tanto en el muro grupal, como en los chats grupales y chats privados. Adicionalmente, la modalidad de Aula de Clase Invertida permitió optimizar el tiempo de clases para dar atención personalizada a los estudiantes. Esto, a través de visitas a los equipos que se conformaban para guiar, reforzar, y medir el nivel de trabajo de los estudiantes; lo cual refuerza las ideas presentadas por Milman (2012) y Tucker (2012). Esto se evidenció a través de los comentarios de Valmor, Andrea, y Joe, quienes también percibían lo anteriormente presentado durante las entrevistas. Los resultados mostraron que, tanto esta modalidad, así como el uso de Facebook, permite de forma sencilla y rápida atender las necesidades particulares de los estudiantes en todo momento, aunque eso implique en algunos momentos la interrupción de alguna otra actividad que el docente esté llevando a cabo.

Por otra parte, el uso de la red social Facebook bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida también estimula la interacción por parte de todos los integrantes del curso. Esta interacción, más allá de ser meramente para efectos de comunicación, permitió la construcción de conocimientos de forma colaborativa en conjunto, para así lograr en los estudiantes una mejor

preparación previa a la clase, o un refuerzo de lo aprendido en la misma a través de las actividades de seguimiento (Bergmann y Sams, 2012). Esto pudo ser evidenciado a través de los comentarios realizados por los participantes a las entregas de sus compañeros en la red social y a través de chats privados (entre los estudiantes-participantes y el docente) y el chat grupal del curso, y de forma más medible, más que por sus comentarios, a través de la información de Valmor, Andrea, y Joe obtenida a través del analizador sociograph.ios. La naturaleza de las interacciones parece indicar que la interacción que se generó a través de esta red social fue de crucial importancia para el buen funcionamiento de la clase, y para el éxito final del uso de esta herramienta. Los estudiantes se sentían motivados a ver qué comentaban sus compañeros, o a ver el trabajo que los demás llevaban a cabo.

El uso de la red social Facebook como herramienta pedagógica también demostró ser muy útil en cuanto a acceso a la información y al material de clases. En conjunto con el uso de dispositivos móviles, los estudiantes consultaban el material de trabajo y material extra de la web durante las sesiones de trabajo. Esto fue de especial utilidad para Andrea, quien ya estaba acostumbrada a utilizar su teléfono para acceder a la información. A través de Joe y de Andrea, podemos ver como se vuelve necesario tomar en cuenta el factor de distracción que esta red social puede representar para el desarrollo de las actividades digitales en algunos estudiantes, y por lo cual se ve afectado su desempeño en las mismas. Al tener acceso a la información de forma rápida y sencilla de forma digital, y al evitar que los estudiantes tengan que imprimir o sacar copias, también se incluye un factor económico de relevancia al momento de utilizar esta opción.

A través de las opiniones de los estudiantes, y de las observaciones realizadas en el aula de clase, también se puede concluir, que si bien el uso de esta red social permitió el fácil acceso a los materiales de clase, en algún punto la cantidad de material compartida por el docente fue un tanto excesiva y abrumadora para los estudiantes, quienes no estaban acostumbrados en ese momento a ese ritmo de clases. Este hecho evidencia la importancia de tomar en consideración de las nociones de la función organizativa del tutor virtual propuesta por Cabero (2006), así como también el pilar de contenido intencional propuesto por Yarbro et al. (2014), los cuales establecen que todo el material de clases debe cumplir un propósito específico, y que los estudiantes deben tener en claro cómo responder y cómo trabajar con él para así evitar que los contenidos digitales, más que una carga extra, se conviertan en un complemento.

www.bdigital.ula.ve

Al momento de llevar a cabo las actividades de mayor relevancia del semestre -la elaboración de un ensayo literario de un ensayo argumentativo- esta red social utilizada de forma pedagógica, también demostró tener utilidad para complementar el desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes-participantes. Desde un inicio, las actividades previas correspondientes a la modalidad de Aula de Clase Invertida sirvieron como escenario para un laboratorio de ideas, en los cuales los estudiantes discutieron contenidos de relevancia para comenzar con el sub-proceso de preescritura (Flower y Hayes, 1981). A través de la interacción en las publicaciones, los estudiantes tuvieron la oportunidad de repensar y reflexionar en torno a sus ideas (Williams, 2005), sin mencionar que debido a estar en un ambiente digital se pudo apreciar de primera mano la puesta en práctica de la noción *agency* propuesta por Kern y

Warschauer (2004). Al tener un conocimiento previo de tema, y haber permitido que los estudiantes reflexionaran en torno a sus propias ideas, el espacio de clases durante la elaboración de ensayos continuó siendo un espacio para estimular la interacción, la aplicación de conocimientos, y la construcción de conocimientos de forma colaborativa (Bergmann y Sams, 2012). Esto fue de suma relevancia para desarrollar en los estudiantes-participantes la visión de la escritura como proceso bajo la cual estaba fundamentado el curso, ya que como fue mencionado por ellos mismos, no estaban acostumbrados a trabajar bajo dicha visión.

Durante el proceso de elaboración de estos ensayos, Facebook también cumplió funciones de fuentes de referencias y recursos, permitiendo que los estudiantes pudiesen nutrirse de la información que allí se encontraba para continuar editando y mejorando sus ensayos. Gracias a las bondades de la Web 2.0, los estudiantes tenían acceso a la información desde sus dispositivos móviles, permitiendo así que la información se volviera portable y de fácil acceso y manejo para los estudiantes (Bartolomé, 2004), y que estudiantes como Andrea y Valmor participaran de forma activa durante las sesiones de autocorrección y revisión entre pares. El grupo también representó un lugar para el cual referir a los estudiantes cuando realizaban consultas sobre aspectos que ya habían sido compartidos/discutidos, facilitando el uso del tiempo de la clase presencial al no tener que repetir constantemente información que ya había sido provista con antelación (Marsh, 2012).

El chat de Facebook, a través de la interacción y la construcción colaborativa del conocimiento, también demostró ser una herramienta útil al momento de desarrollar el proceso de escritura de los estudiantes-participantes.

A través del chat, los estudiantes continuaron desarrollando su proceso de escritura aun cuando no se encontraran en el aula de clases (Bergmann y Sams, 2012), sin mencionar que continuaban poniendo en práctica la lengua extranjera y la producción escrita de forma cotidiana.

El uso de las diferentes aplicaciones de la red social Facebook de forma pedagógica (muro, chats grupales, chats individuales, fuente de recursos y enlaces), en conjunto con la visión de escritura como proceso del curso (Flower y Hayes, 1981), y la visión sociocognitiva ALAC del mismo (Kern y Warschauer, 2004) permitió desarrollar en los estudiantes una visión de la escritura como un proceso cíclico, interactivo y recursivo que varía con cada individuo y cada tarea a desarrollar (Glau y Jacobsen, 2001; Murray, 2003; Mota, 2006; Schoonen et al., 2009). El beneficio de esta red social hacia el desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes-participantes fue expresado de forma directa por Andrea y por Joe. En el caso de Valmor, si bien no hubo una validación directa en sus últimos comentarios, se pudo apreciar como a través de comentarios anteriores, y de su participación activa tanto en el plano presencial como en el digital, hubo una validación indirecta hacia los beneficios de esta forma de trabajar.

Función del docente en tanto que tutor virtual

A través del análisis e interpretación de los datos se puede concluir que se cumplieron todas las funciones (a cabalidad cuatro) del tutor virtual propuestas por Cabero (2006).

La función técnica está relacionada con preparar a los estudiantes para que conozcan las herramientas y tengan acceso al aula virtual. En este caso se

tomó la previsión de elaborar una encuesta para seleccionar el medio digital a utilizar, y también saber con qué dispositivos móviles contaban los estudiantes y qué uso les daban. En cuanto al acceso al grupo de Facebook, se tomó la previsión de crear un grupo cerrado, para que así los estudiantes pudiesen encontrarlo fácilmente y ser aceptados por el docente, pero que ninguna persona ajena a la clase pudiese tener acceso a él. Los estudiantes-participantes no manifestaron tener problema alguno para acceder a la red social, ni para publicar, compartir, o comentar cualquier publicación. Andrea logró detectar un pequeño problema técnico en cuanto a la forma como el material era presentado en el grupo, y la situación fue solventada de inmediato. Según Cabero (2006) el éxito de esta función del tutor virtual está vinculado con que el docente, más que conocer la herramienta virtual y manejarla, está en capacidad de enseñar a sus estudiantes cómo utilizarla de igual manera y está en capacidad de resolver las dudas que se presenten en el camino.

La función académica está relacionada con la formación del docente y su dominio de los contenidos. Como fue visto en el capítulo IV de este estudio, en este caso como docente estaba preparado y poseía conocimientos tanto en el área del curso en sí, como también del uso de herramientas digitales con propósitos pedagógicos. Para Cabero (2006), es la capacidad, formación y dominio de los contenidos los que sientan las bases para que el tutor virtual pueda organizar, llevar a cabo, diagnosticar y evaluar las actividades que serán llevadas a cabo en el plano digital.

La función organizativa, está relacionada con establecer los pasos para la organización del curso. En este caso se evidenció cómo las actividades

planificadas tanto de forma presencial como en línea guardaban relación con el programa de clases. Este aspecto fue reconocido de forma directa por Andrea, Joe y Valmor en sus entrevistas, quienes expresaron que, en efecto, había una conexión entre las actividades que se desarrollaban en la red social, las actividades presenciales en el aula de clases, y el programa de clases de la materia. Más allá de lo expresado por Cabero (2006) en cuanto a la función organizativa de un tutor virtual, autores como Marsh (2012) también resaltan la importancia de hacer la unión entre los contenidos llevados a cabo tanto en la modalidad en línea como en la modalidad digital al poner en práctica la modalidad de Aprendizaje Mixto. Por otra parte, en este caso también se evidenció una falla de organización al momento de llevar a cabo la numeración de las actividades de clase que los estudiantes debían llevar a cabo en la red social. Esto, debido a que la red social no mostraba las publicaciones en orden cronológico, y al exceso de material compartido. En este respecto, Yarbro et al (2014) resaltan la importancia del contenido intencional, que guarda relación con compartir contenido que tenga un contenido específico, e instruir a los estudiantes a cómo trabajar con el mismo.

La función orientadora está relacionada con dar seguimiento y orientación al trabajo de los estudiantes. A través de las diferentes interacciones a las entregas de los estudiantes, y principalmente, del uso del chat grupal y de los chat privados, se pudo observar como el docente logró brindar apoyo a los estudiantes al momento de llevar a cabo sus actividades. Los tres estudiantes-participantes manifestaron que el docente brindaba apoyo constante e interactuaba con el grupo durante su segunda entrevista, y particularmente Valmor fue quien hizo mayor provecho del chat privado para poder obtener una

atención personalizada en pro del mejoramiento de las entregas que debía hacer en la materia. Cabero (2006) establece que a través de esta función, el docente se asegura de guiar el proceso individual de cada estudiante, y por ende, se asegura de que haya una evolución en su aprendizaje.

La función social está relacionada con eliminar la sensación de aislamiento que puede llegar a generarse en el estudiante a raíz de la interacción a través del computador. De nuevo, se evidenció como a través de la interacción con los estudiantes y el uso del chat se brindó un apoyo constante, el cual además sirvió como apoyo al proceso de escritura al permitir que se continuaran desarrollando las actividades y mantener la comunicación aun cuando los estudiantes y el docente no se encontraran en el aula de clases. En este respecto, se adiciona el uso de memes y *emojis* propios de la escritura digital (Cassany, 2000) por parte del docente y los estudiantes para dar un ambiente más natural al ambiente de clases. En conjunto, estos elementos permitían eliminar la sensación de aislamiento producida por la distancia (Cabero, 2006) a la par que se desarrollaban las actividades de clase y se daba un uso real a la lengua extranjera.

La tabla VI.I presenta un cuadro resumen de las habilidades/funciones de un tutor en línea presentada en el capítulo II del presente estudio y realizada a partir de los autores Cabero (2006), UNESCO (2007), y Urdaneta y Guanipa (2010). En esta ocasión, se vuelve a presentar esta tabla a forma de resumen, enfocándose en las implicaciones prácticas vistas en este estudio en particular.

Habilidad/función	Descripción	Implicaciones en este estudio
Académica	El docente está formado y entrenado en el área. Asimismo, está capacitado para transmitir dichos conocimientos (Cabero, 2006; UNESCO, 2007).	El docente tenía conocimientos tanto en el área del curso de objeto de estudio, como en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.
Tecnológica	El docente tiene conocimiento de la plataforma digital y de las herramientas que utilizará dentro de la misma (Cabero, 2006; UNESCO, 2007).	El docente no sólo conocía las herramientas, sino que se aseguró de que sus estudiantes también la conocieran. Esto, a través de la aplicación de una encuesta al inicio del semestre para luego seleccionar la red social Facebook, y a través de una explicación sobre el manejo de esta red social desde el inicio del semestre.
Motivacional	El docente tiene la capacidad de compensar el posible aislamiento generado por la distancia al tomar en cuenta la afectividad y motivación del estudiante (Cabero, 2006; Urdaneta y Guanipa, 2010).	Hubo una retroalimentación constante por parte del docente en el plano digital. Asimismo, se estimuló la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante para mantener la comunicación y el trabajo fuera del aula de clases. Adicionalmente, se utilizaron (tanto por el docente) memes, emojis, y otros materiales multimedia para mantener un ambiente natural que imitara de alguna forma el comportamiento informal que se puede presentar en un aula de clases.
Organizativa	El tutor planifica el principio, desarrollo y desenlace del curso. Asimismo planifica la evaluación del mismo y establece los pasos para que sus estudiantes cumplan las metas del mismo (Cabero, 2006; Urdaneta y Guanipa, 2010; UNESCO, 2007).	Tal como fue expresado desde un inicio en el capítulo IV, y a través de los comentarios expresados por los estudiantes-participantes, se evidenció una unión entre las actividades de clase llevadas a cabo en el plano digital, y el programa de clases de la materia. Hubo un fallo a nivel organizativo relacionado con la cantidad de material compartido y con la falta de dejar un propósito claro para trabajar con el mismo.
Orientadora	El docente hace seguimiento de la evolución del proceso de sus estudiantes. Asimismo, los orienta dentro del mismo (Cabero, 2006; UNESCO, 2007; Urdaneta y Guanipa, 2010).	El docente hacía uso de los comentarios de Facebook, así como también del chat grupal y de chats privados docente-estudiante para poder ofrecer guía a los estudiantes, y de esa forma, ofrecer una experiencia personalizada.

Tabla VI.I.- Resumen habilidades/funciones de un tutor en línea (Cabero, 2006; UNESCO, 2007; Urdaneta y Guanipa, 2010) aplicado a la presente investigación.

Como puede ser observado en la tabla VI.I., es necesario que estas habilidades/funciones se lleven a cabo de una forma balanceada y en armonía con las actividades presenciales del aula de clase para poder llevar a cabo las actividades en línea de una forma exitosa.

Retos que enfrentaron los participantes al utilizar la red social Facebook para apoyar el desarrollo de la competencia escrita en inglés como lengua extranjera.

A pesar de que los aspectos técnicos (relacionados con el uso y navegación de los sistemas) representan uno de los retos que los estudiantes enfrentan al momento de desarrollar actividades en línea, no fue el caso con este estudio. Los estudiantes sabían cómo manejarse en esta red social, e incluso hicieron uso de sus dispositivos móviles para poder utilizarla en las clases presenciales. No hubo ningún problema al momento de realizar publicaciones, comentar las mismas, o al utilizar el chat grupal/privado. Hubo un reto específico al inicio del semestre y estuvo relacionado con la dificultad para ubicar la información nueva que se publicaba en el muro del grupo, pero fue solventado de forma casi inmediata.

En esta investigación también se evidenció que Facebook puede constituir una herramienta que no ayuda a los estudiantes a concentrarse en sus trabajos, tal como lo resaltaron Joe y Andrea. Esto fue manifestado de forma expresa por ambos estudiantes durante conversaciones de clase y entrevistas, y también se evidenció a través de la forma de trabajar de Andrea, quien tendía a realizar las búsquedas de información en su celular para no distraerse a pesar de estar trabajando en la computadora. Se puede concluir también que el factor distracción es un reto a ser tomado en cuenta por los docentes al momento de

utilizar esta red social con sus estudiantes. Al respecto, Bergmann y Sams (2012) destacan la importancia de educar a los estudiantes con respecto a cómo deberán dar uso a la herramienta pedagógica en sus hogares para que su uso pueda ser efectivo.

Otro de los retos y quizás el más importante al implementar el uso de Facebook en el aula de clase estuvo relacionado con los problemas de conexión que se presentaban en la ciudad – situación que escapaba de nuestras manos. Andrea manifestó tener este problema en múltiples ocasiones, y quien se vio más afectado por esta situación fue Valmor, quien incluso solicitó entregar un trabajo con una semana de atraso por estos problemas. Area y Adell (2009) y Marsh (2012) mencionan las limitaciones relacionadas con el uso de la tecnología como parte de los elementos a tomar en cuenta al momento de poner en práctica la modalidad de Aprendizaje Mixto en un aula de clases, y fue un elemento que se tomó en cuenta en este curso en cuestión. Estas dificultades nos llevaron a poner en práctica y medidas de contingencia como flexibilizar las entregas en línea, dar uso al correo electrónico, e invitar a los participantes a tomar en cuenta el uso de consultas presenciales, las cuales parten de las premisas presentadas por González y St. Louis (2012) y Bergmann (2016).

Como docente, el reto más grande al cual me enfrenté fue el tiempo. La modalidad de Aula de Clase Invertida (Bergmann y Sams, 2012), sumado a la visión de proceso de este curso de lectura y escritura, estimulan el aprendizaje centrado en el estudiante, tanto en el aula de clases presencial, como fuera de ella (sea en el plano presencial o en línea). Al utilizar la red social Facebook bajo esta modalidad podía interactuar en las publicaciones de los estudiantes para dedicarles atención personalizada a través de respuestas a sus comentarios.

Además, los estudiantes no sólo tenían acceso a consultas conmigo a través de consultas presenciales, sino también a través del chat grupal y los chats privados de Facebook, interrumpiendo en muchos casos otras labores que realizaba. Para mí, el uso de esta red social implicó que debía dedicar al menos el doble del tiempo del que normalmente debía dedicar al curso, lo cual ciertamente fue un reto tomando en cuenta que ese semestre específico tenía tres cursos a mi cargo. El uso e integración de la herramienta en el aula debe ser planificada tomando en cuenta las restricciones que nos impone el semestre y el tiempo del que disponemos para interactuar con los estudiantes (Bartolomé, 2004; Cabero y Llorente, 2008). Algunos estudiantes consideran que utilizar la red social de Facebook implica que debemos estar disponibles, como docentes, en todo momento para cualquier consulta.

Discusión de los hallazgos

Los hallazgos encontrados, una vez analizadas las diversas categorías emergidas, permitieron llegar a conclusiones relacionadas con la opinión del docente y los estudiantes participantes con respecto al uso de la red social Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, para promover el desarrollo de su competencia escrita en lengua extranjera. El análisis e interpretación de los resultados obtenidos condujeron a un mayor conocimiento de las apreciaciones de los estudiantes sobre las características de esta modalidad y de su percepción sobre las actividades desarrolladas para promover su competencia comunicativa escrita.

Uno de los hallazgos de este estudio estuvo relacionado con la opinión de los estudiantes con respecto al uso de la red social Facebook, bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, para desarrollar su competencia escrita comunicativa

en lengua extranjera. En este respecto, se encontraron resultados similares a los de Drexler, Dawson y Ferdig (2007) quienes expresaron que a través de la modalidad de Aprendizaje Mixto, la actitud hacia la escritura por parte de los estudiantes y sus producciones escritas mejoraron. Otro aspecto que coincide con el estudio mencionado es el hecho de que los estudiantes se mantuvieron motivados a través de la creación de una comunidad digital de aprendizaje (un modelo que busca la interacción y la participación de los miembros de una comunidad para generar cambios y en este caso, la construcción de nuevos conocimientos). Estos resultados se deben en parte, y como lo expresan Kenney y Newcombe (2011) y Basal (2015), a que los estudiantes tenían la oportunidad de llegar preparados a clase ya que podían consultar el material en línea. Estos resultados también se relacionan con los obtenidos con Xu (2008), en tanto que la modalidad de aprendizaje mixto permitió que el ambiente de trabajo se transformara en uno de construcción de conocimientos en conjunto, en oposición al ambiente tradicional de transmisión de los mismos.

Adicionalmente, los resultados obtenidos en esta investigación se relacionan con los obtenidos por Xu al mostrar que, al involucrar a todos los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje, el rol del profesores y los estudiantes se volvió más dinámico, generando un cambio en el patrón tradicional del discurso en un aula de clase por uno en el que existe una retroalimentación y respuestas constantes.

En el caso de la modalidad de Aula de Clase Invertida específica, los resultados obtenidos en este estudio concuerdan con los obtenidos por Basal (2015) quien resalta que la modalidad de Aula de Clase Invertida permite sobrellevar las limitaciones presenciales del aula de clase, estimulando así la

flexibilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el uso de diversos materiales adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, optimizando así el tiempo de trabajo en las clases presenciales. Al igual que en el estudio de Basal (2015), este estudio concluye que la modalidad de Aula de Clase Invertida permite una mayor conexión entre el docente y los estudiantes. En el caso de este estudio específico, esto se debió a la función social puesta en práctica por parte del docente en tanto que tutor virtual (Cabero, 2006).

Los hallazgos anteriormente mencionados también nos llevan a un elemento importante encontrado a través de los resultados de este estudio: el estudiante como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Este elemento se vio reflejado principalmente en la investigación llevada a cabo por Abi (2009), quien concluye que a través de la modalidad de Aprendizaje Mixto la atención se centra en el estudiante y no en el docente. Basal (2015) también concluye que la Modalidad de Aula de Clase Invertida estimula la personalización del aprendizaje en los estudiantes. Este foco en el estudiante también se observa de manera indirecta en los estudios de Xu (2008) y Alaamri (2009), ya que muestran como la modalidad de Aprendizaje Mixta se estimula la interacción de los estudiantes y su motivación a comentar el trabajo de sus compañeros.

A diferencia del estudio de Abi (2009), este estudio concluye que sí hubo un desarrollo de la modalidad objeto de estudio, en este caso la producción escrita. La red social demostró ser un espacio para desarrollar en los estudiantes-participantes su proceso propio de escritura puesto que tuvieron la posibilidad de interactuar entre ellos y con el docente tanto en el muro como en los chats (grupal y privado estudiante-docente) para planificar, definir, y discutir

los temas que posteriormente desarrollarán en sus ensayos. Adicionalmente, el grupo de Facebook resultó ser un lugar apropiado para compartir recursos y enlaces, los cuales complementaban el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes y desarrollaban la visión de la escritura como proceso cíclico, reflexivo, e interactivo.

A diferencia del estudio de Abi (2009), también se encontró que en este estudio la perspectiva ALAC tendió hacia la perspectiva sociocognitiva, y que en este caso en particular, los elementos técnicos con respecto al uso de la herramienta digital no representaron un reto para el normal desenvolvimiento de las actividades digitales. A diferencia del curso objeto de estudio de Abi (2009), en este curso sí se le dio uso a las diferentes aplicaciones que presentaba el grupo de Facebook (como el chat, el muro, y el uso a manera de fuente de recursos y enlaces), además que se estimuló la construcción de conocimientos de forma colaborativa, y se fomentó la interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante. Esta visión sociocognitiva ALAC, la cual estaba estrechamente relacionada con la visión del curso y el programa del mismo, se debió en gran parte a que el docente tenía pleno conocimiento de las funciones del tutor virtual propuestas por Cabero (2006) y las ponía en práctica a lo largo del semestre.

Finalmente, los hallazgos obtenidos en esta investigación estuvieron relacionados con la opinión de los participantes con respecto al uso de una red social como parte de su programa de clases. Al igual que en el estudio de Alaamri (2009) se pudo apreciar como para los estudiantes el uso de una red social de forma pedagógica representó un elemento motivante, y que les permitió mejorar

su competencia escrita al sentir la necesidad de interactuar con sus compañeros. Al llevar los resultados a la red social específica utilizada en este estudio, podemos ver como a pesar de que el estudio presentado por Selwyn se centraba en el uso de los perfiles personales de los estudiantes, los estudiantes también utilizaron el muro, y principalmente los chats de Facebook para poner en práctica conductas naturales como expresar frustración, crear bromas y hacer una proyección de su vida académica.

El siguiente esquema resume los hallazgos encontrados en este estudio. El mismo sigue los fundamentos teóricos presentados en el capítulo II de este trabajo:

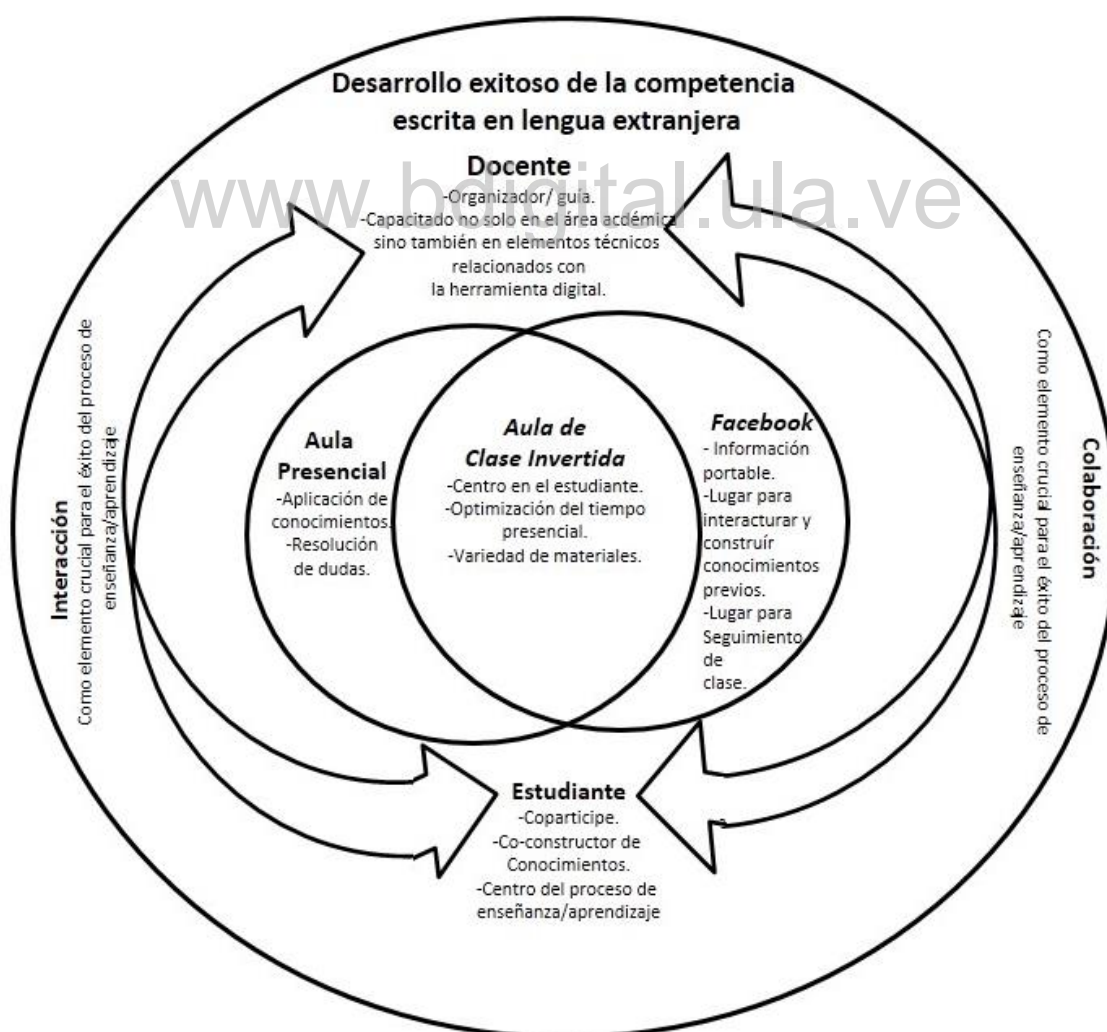


Figura V.I.-. Cuadro resumen hallazgos.

La figura V.I resalta los hallazgos encontrados y las conclusiones a las cuales se llegaron luego de analizar la información recolectada a través de observaciones, entrevistas, documentos escritos, y un análisis realizado con la herramienta digital sociograph.ios. Estos hallazgos conducen a la presentación de las implicaciones pedagógicas y metodológicas que se presentan a continuación.

Implicaciones de tipo pedagógico e investigativo

Este estudio condujo a un mayor entendimiento de cómo utilizar la modalidad de Aula de Clase invertida para complementar el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en inglés como lengua extranjera. A través de los resultados obtenidos y las conclusiones a las cuales se llegan se pueden obtener premisas pedagógicas que podrían ser aplicadas a un correcto desarrollo de la modalidad de Aula de Clase Invertida, a las funciones que debería cumplir el docente en tanto que tutor virtual, y al uso apropiado de los materiales, lo cual podría conducir a cursos más exitosos a nivel universitario. De la misma forma, se pueden hacer sugerencias metodológicas relacionadas con nuevos aspectos a los cuales debería darse estudio en futuras oportunidades, así como también a otros investigadores que deseen desarrollar estudios en este campo.

Implicaciones de tipo pedagógico

Las recomendaciones aquí aportadas a raíz de los hallazgos y conclusiones a los cuales se llegaron tienen el propósito de mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa escrita e inglés como

lengua extranjera a nivel universitario, a través de la modalidad de Aula de Clase Invertida.

Resulta de suma importancia elegir un ambiente digital que sea de fácil entendimiento para los estudiantes, ya que harán uso constante del mismo. Para ello, se recomienda hacer un sondeo general al inicio del semestre, u ofrecer opciones establecidas al grupo. Para esto también es importante que el docente esté en capacidad no sólo de mostrar a sus estudiantes el ambiente y su funcionamiento, sino de hacer seguimiento a todas las actividades que ahí se desarrollan. En este aspecto, es importante que el docente tenga conocimiento al menos de las cinco funciones del tutor virtual presentadas por Cabero (2006), las cuales pueden servir como modelo a seguir.

Es importante que las actividades que se lleven a cabo tanto en el plano digital como en el aula de clase principal estimulen la interacción y el trabajo colaborativo de los estudiantes. Asimismo, es importante que las mismas estén conectadas entre sí, y con el programa de clases. También, es necesario que el estudiante sepa desde un inicio cómo debe trabajar y qué se espera de él en el plano digital, y, de la misma forma, es importante brindar el espacio para que el estudiante aporte sus conocimientos y no sobrecargarlos con el material en línea. En el caso de la red social Facebook en específico, se recomienda explotar todas las posibilidades que la red provee a través de las distintas aplicaciones de los grupos, como el uso del muro, la posibilidad de compartir material multimedia, y el uso del chat. Para esto, es recomendable entonces planificar y organizar los cursos bajo las perspectivas ALAC más recientes, como la sociocognitiva (Warschauer, 1996; Warschauer y Healy; 1998; Kern y Waschauer, 2004)

No se puede dejar a un lado el hecho de que el factor distracción siempre será una constante al momento de utilizar la red social Facebook. Para ello, es necesario programar actividades y desarrollar en nuestros estudiantes de forma expresa contenido relacionado con la alfabetización digital, de manera que puedan sacar un mejor provecho al uso de la tecnología de forma académica. También se pueden presentar redes sociales académicas similares a Facebook, como lo es Edmodo, para trabajar con grupos específicos.

A pesar de los problemas de conexión que forman parte de nuestro contexto, contamos con la infraestructura necesaria para llevar a cabo la modalidad de Aprendizaje Mixto, y de forma más específica, de Aula de Clase Invertida, como parte de nuestros programas de clase (los estudiantes cuentan con al menos los equipos para hacerlo). Al formar a docentes y estudiantes con respecto al uso y beneficio de la misma, podemos optimizar el tiempo de clase y tener opciones de respaldo para mantener el trabajo en situaciones de fuerza mayor, como lo es en nuestro caso, las constantes suspensiones de actividades.

El surgimiento de estas implicaciones pedagógicas va de la mano con las implicaciones de tipo investigativo que se presentan a continuación.

Implicaciones de tipo investigativo

Debido a la escasa información arbitrada con respecto a este tema, resulta importante seguir desarrollando temas relacionados con la aplicación de la modalidad de Aula de Clase Invertida para el desarrollo de la competencia escrita en inglés como lengua extranjera utilizando algún otro medio digital, o incluso la misma red social Facebook. Asimismo, es de importancia indagar en las posibles ventajas y desventajas que se podrían presentar al momento de utilizar esta

modalidad para desarrollar las otras habilidades de la lengua: comprensión y producción oral, y comprensión escrita.

Basados en el uso que dieron los estudiantes a sus dispositivos móviles a lo largo del semestre para las actividades presenciales, vale la pena indagar sobre las posibles influencias que los mismos podrían tener sobre su proceso de enseñanza/aprendizaje. En este respecto particular, se han hecho avances y ya existe un artículo en espera de publicación sobre este tema.

Tomando en cuenta el surgimiento de nuevos conceptos a raíz de este estudio, se sugiere también realizar investigaciones relacionadas con los conceptos de habilidades del siglo XXI y alfabetización digital, de cómo son aplicados, y cómo son percibidos tanto por docentes como por estudiantes como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, se invita a futuros investigadores a utilizar herramientas de marketing como sociograph.ios para llevar a cabo investigaciones pedagógicas. En este caso, vimos como la herramienta de forma automática pudo medir el nivel de participación de los estudiantes y del docente, así como también su interacción con el material publicado. Otras herramientas, como NodeXL permiten ser más específicos aún, y brindar información sobre la interacción de un participante con otro, o de un participante con el grupo completo.

La modalidad de Aula de Clase Invertida es un concepto nuevo que ha tenido un gran auge en los últimos años, pero sobre la cual se ha investigado poco de forma rigurosa en el área de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. A raíz de los resultados obtenidos me percaté más aún de los

beneficios que puede aportar a mi contexto, y de los cambios que pueden ser generados en el mismo para beneficio de los estudiantes.

Una propuesta contextualizada

Autores como Suárez (2002), Norton (2009), y Goodnough (2011) expresan que la investigación-acción permite que exista una aplicabilidad inmediata para los hallazgos encontrados en pro del mejoramiento del contexto objeto de estudio. En este sentido, el presente estudio también estuvo justificado sobre la posibilidad de sentar bases para la aplicación de la modalidad de Aula de Clase Invertida en el contexto en el cual se llevó a cabo esta investigación. Por consiguiente, en esta sección se pretende presentar una propuesta contextualizada para poder dar uso a esta red social (o a cualquier ambiente virtual), bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida, de una forma pedagógica en pro del desarrollo de la producción escrita de estudiantes de lengua extranjera. Esta propuesta representa la aplicación práctica de la etapa de reflexión, la cual cierra el círculo de investigación-acción presentado por Suarez (2002), y el cual fue presentado en el capítulo III de este trabajo. Asimismo, esta propuesta representa un complemento contextualizado al momento de llevar a la práctica la propuesta de Aula de Clase Invertida Bergmann y Sams (2012).

Hay un aspecto que como docentes asumimos erróneamente y que es necesario entender: solo porque las nuevas generaciones tienen cerebros digitales no implica que sepan cómo utilizar la tecnología para aprender de manera formal. Sí, nuestros estudiantes utilizan la conexión a internet y sus teléfonos celulares 24/7, pero esto no implica que de forma automática sepan cómo realizar actividades de clase con ellos. Es necesario que como docentes tomemos en cuenta y estudiemos dos términos de vital importancia para el

proceso de enseñanza/aprendizaje hoy en día: habilidades del Siglo XXI y alfabetización digital, los cuales si bien no forman parte de esta investigación se volvieron parte de mi práctica del día a día como docente. El conocer estos términos también será de mucho beneficio para los estudiantes, ya que sentarán las bases para utilizar la tecnología -y en casos como los del curso objeto de estudio, las redes sociales- no sólo de forma más consciente, sino más académica.

A continuación, se presenta una sencilla práctica de clase sugerida para comenzar a crear puentes con el uso de la tecnología (y en especial de los dispositivos móviles) de forma académica. Como docentes podemos hacer las siguientes preguntas a nuestro grupo de clases:

- ¿Cuáles son tus fundamentos para compartir una publicación de Facebook?
- ¿Cuáles son tus fundamentos para compartir un tweet?
- ¿Cuáles son tus fundamentos para hacer repost a una imagen de Instagram?
- ¿Por qué tendemos a no sentir atracción por las cadenas de whatsapp?

En mi experiencia con los estudiantes, las respuestas tienden a tener relación con los siguientes aspectos: compartir información que me guste a mí o a mis seguidores; compartir información que sea de interés para mí o para mis seguidores; compartir información confiable (a lo que se puede preguntar qué consideran ellos como confiables); compartir información que llame la atención; entre otras.

Una vez realizadas estas preguntas, y haber escuchado las ideas de los estudiantes, podemos realizar estas preguntas:

-¿En qué nos basamos para poder elegir un tema al momento de escribir un texto?

-¿Cómo sabemos que las fuentes de información que utilizamos son confiables?

En ese momento, como docentes podemos apreciar como las respuestas de los estudiantes guardan estrecha relación con las respuestas dadas a la primera serie de preguntas. Es ahí cuando podemos aprovechar la oportunidad para establecer la relación en cómo los estudiantes actúan de forma crítica y piensan de forma consciente de forma constante en su desenvolvimiento cotidiano con la tecnología, y cómo esto podría tener una relación con su desarrollo de habilidades académicas.

Una vez aclarados estos términos, tanto el docente como los estudiantes tendrán una idea más clara del papel del uso de la tecnología con propósitos académicos. Esto nos permitirá entonces continuar con sugerencias para el establecimiento de la modalidad de Aula de Clase Invertida. Tomando en cuenta los preceptos de Bergmann y Sams (2012), sumado a la experiencia a raíz de esta investigación-acción, se pueden destacar estos pasos:

-Decide cuáles son los temas que deseas invertir: no es recomendable que inviertas todos los contenidos de tu clase, al menos no en un inicio. Es muy importante tomar en cuenta en qué momento y de qué forma serán presentadas estas actividades. Es importante también que el docente tome siempre en cuenta las limitaciones de tiempo y conexión que podrían presentarse tanto a los estudiantes como a él/ella al momento de llevar a cabo las actividades. Para elegir los contenidos a invertir, se sugiere utilizar como referencia el esquema

presentado por el Instituto de Tecnología Rochester (n.d.), el cual se encuentra en el capítulo II de este estudio (Fig. II.I).

-Localiza contenido para distribuirlo entre tus estudiantes: existen páginas como Youtube, Teachers Tube, TedEd , EdPuzzle, y muchas herramientas gratuitas 2.0 en las cuales se puede conseguir muchísimo contenido multimedia para utilizar con nuestros estudiantes. Incluso, puede estudiarse la posibilidad de crear contenido propio (una simple grabación con la cámara del celular mientras el docente explica un contenido, por ejemplo), ya que estará enfocado en las necesidades específicas de los estudiantes.

-Enseña a tus estudiantes cómo trabajar con el material de clase: si bien la gran mayoría de ellos estarán familiarizados con el manejo de contenido multimedia como parte de su vida cotidiana, muchos de ellos no tendrán idea de cómo utilizarlos con fines académicos. La razón de esto fue explicada al inicio de esta sección por lo cual de nuevo se invita a hacer una presentación de los conceptos de habilidades del siglo XXI y alfabetización digital.

-Incluye un incentivo para asegurarte de que tus estudiantes hagan el trabajo: el docente puede pedirle a sus estudiantes que reflexionen, respondan a una pregunta, tomen una encuesta, preparen un punto, busquen ejemplos, tomen un quiz o realicen cualquier otra actividad que les permita comenzar a poner en práctica este conocimiento y tener dudas para la clase. Es importante tomar en cuenta el tiempo que tanto estudiantes como docentes tendrán que dedicar al desarrollo de las actividades que sean planteadas. Se sugiere otorgar un plazo de al menos una semana para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de revisar el material en línea.

-Provee actividades en clase para que tus estudiantes tengan la posibilidad de aplicar el contenido con el que trabajaron previamente: es importante estimular la interacción y el trabajo colaborativo, de manera que los estudiantes puedan interactuar y construir conocimientos en conjunto. Asimismo, el docente debe convertirse en un guía y un mediador, y permitir que los estudiantes sean el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

González y St. Louis (2012) toman en cuenta dos grandes aspectos al momento de definir un contexto de “baja tecnología”: El primer aspecto, está relacionado con las limitaciones físicas de acceso a la tecnología. En esta categoría se incluyen elementos como falta de computadores para los estudiantes, falta de infraestructura para una conexión adecuada, y resistencia por parte de las autoridades hacia el uso de la tecnología. El segundo aspecto está relacionado con las limitaciones humanas. Esta categoría se divide en tres subcategorías: profesores inexpertos que ponen en práctica las TIC sin saber realmente como hacerlo, profesores sin disposición a utilizar las TIC como parte de su programa de clases, y estudiantes sin disposición a utilizar las TIC así posean la infraestructura necesaria.

Como se pudo apreciar a lo largo de la investigación, estos dos aspectos tuvieron, en mayor o menor grado, presencia dentro del grupo objeto de estudio. Sin embargo, la limitación constante para todo el grupo no estaba relacionada con falta de computadores en los cuales trabajar (ya que la mayoría de los estudiantes tenían un computador, o podían utilizar el laboratorio de computación de la Facultad de ser necesario), ni con falta de motivación a utilizar las TIC, sino con los problemas de conexión propios al contexto. González y St.

Louis (2012) y Bergmann (2016) desarrollan una serie de consejos para docentes que se enfrenten a este tipo de situaciones:

González y St. Louis (2012) proponen una serie de prácticas que pudiesen tomarse en cuenta al momento de utilizar la tecnología en este tipo de contextos. Los autores proponen el uso de blogs para que, en grupos, los estudiantes hagan publicaciones semanales y puedan comentar las de sus compañeros. El trabajo en grupos y el tener un grupo publicando el contenido a la vez permitiría que todos los estudiantes estén involucrados en la clase, a la vez que permitiría que aquellos con problemas de conexión específicos no sientan la presión de tener que estar conectados constantemente. Los autores también sugieren que los videos y audios a ser utilizados en clase sean descargados por el docente para así no depender de conexión a internet en el aula de clases.

Bergmann (2016) enfoca sus sugerencias hacia la distribución del contenido a los estudiantes. El autor sugiere que se pueden utilizar memorias portátiles (como pendrives) para distribuir los contenidos, o quemar los mismos en discos como CDs y DVDs para distribuirlos fácilmente a los estudiantes. Bergmann (2016) también resalta que, en su mayoría, los estudiantes utilizan dispositivos como teléfonos celulares, mp4, e incluso ipods, lo cual también representa una oportunidad para utilizarlos en la distribución de contenidos. Finalmente, el autor sugiere que para las actividades propias relativas a la interacción con los videos (propia de la modalidad de Aula de Clase Invertida) el docente pida a los estudiantes que tomen notas y las lleven a clase, y que sean esas notas las que se tomen en cuenta para esta evaluación.

Para mayor información sobre la aplicación de CALL en contextos de baja tecnología, y sus aplicaciones en las distintas modalidades de la lengua, se sugiere la lectura completa de González y St. Louis (2012).

Tanto González y St. Louis (2012) como Bergmann (2016) concuerdan en que no es la cantidad de elementos digitales que se incluyan, ni el uso de las herramientas más modernas, sino la calidad en el uso y aprovechamiento de las mismas que estén a disposición lo que marcará la diferencia para una exitosa integración del medio digital. Esto refuerza la idea de autores como Pérez (2008), Area y Adell (2009), y Gamboa (2013) quienes expresan que la tarea de incorporar la tecnología a las aulas de clase es una tarea pedagógica mucho más que tecnológica.

Resumen del capítulo

En el presente capítulo se presentaron los hallazgos de la investigación propuesta que tuvo como propósito indagar en las opiniones y retos que se presentaban a los estudiantes-participantes y al docente-investigador al momento de formar parte de un curso bajo la modalidad de Aula de Clase Invertida apoyada en la red social Facebook. De la misma forma, este capítulo ofrece recomendaciones de tipo pedagógico que pueden ser de ayuda para mejorar la práctica no sólo en el contexto en el que se llevó a cabo este estudio, sino contextos similares. Este capítulo presenta también recomendaciones de tipo investigativo, las cuales pueden servir de base para futuros estudios en esta área. Finalmente, este capítulo presenta una propuesta contextualizada para complementar la aplicación práctica de la propuesta inicial de Bergmann y Sams (2012).

BIBLIOGRAFÍA

AlAamri, K. S. (2009). *Using Web 2.0 Technologies to Enhance Academic Writing Proficiency Among EES Students in Sultan Qaboos University: an Example of Facebook and Blogs*. International Conference, The future of Education, 2nd Edition, 2009.

Applebee, A. N. (1986). Problems in process approaches: Toward a reconceptualization of process instruction. *The teaching of writing*, 85, 95-113.

Area, M. y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.

www.bdigital.ula.ve

Arneil, S., y Holmes, M. (2009). *Hot Potatoes*. Victoria, British Columbia: University of Victoria and Half-Baked Software, Inc.

Arndt, V. (1987). *Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing*. *ELT journal*, 41(4), 257-267.

Aydin, S. (2014). The use of blogs in learning English as a foreign language (version online). *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*. Recuperado el 27 de septiembre de 2014 de: http://mije.mevlana.edu.tr/archieve/issue_4_1/19_mije_13_79_volume_4_issue_1_page_244_259_PDF.pdf

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.

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

Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Londn: Longman.

Bermgann, J. [Jon Bergmann] (2016). (19/08/2016). How to Flip Your Class for Students with Little Access [archivo de video]. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: <https://www.youtube.com/watch?v=HzqBkc2RMw8>

Bloom, B.S. (Ed.) "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain", New York ; Toronto: Longmans, Green, (1956).

Bonnelly, R. (2011). *La Huella Social, cómo los usuarios tomaron control de internet*. Caracas: Los Libros de El Nacional.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning, theory and practice*.

Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy* (Vol. 129, p. 33). Cambridge: Cambridge University Press.

Cabero, J. (2006). *Bases pedagógicas del e-learning*. RUSC. Universities and knowledge society journal, 3(1).

Cabero, J. y Llorente, M. (2008). Del eLearning al blended learning: nuevas acciones educativas (versión online). Recuperado el 28 de octubre de 2014 de: <http://tecnologiaedu.us.es>

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*. 2000; 21 (4): 6–15.

Cassany, D. (2011). Después de internet. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 57, 12-22.

Castaño, C. (2008). Educar con redes sociales y Web 2.0. *EDUWEB, Revista Tecnológica de Información y Comunicación en Educación*, 2(2), pp 33-50.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Creswell, J. (1994). *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Nueva Jersey: Pearson.

Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language learning*, 39(1), 81-135.

Davies, G., Otto, S. y Ruschoff B. (2012). Historical perspectives on CALL. En M. Thomas, H. Reinders, y M. Warschauer, (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning*. A&C Black.

Deriwanka, B. (2003). Developing electronic materials for language teaching. En, B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp.199-220). London: Continuum.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act* (3ra ed.). Nueva Jersey: Prentice Hall.

Drexler, W., Dawson, K. y Ferding, R. (2007). *Collaborative Blogging as a means to develop elementary expository writing skills* (version online).

Recuperado el 20 de octubre de 2014 de

https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F252698775_Collaborative_Blogging_as_a_Means_to_Develop_Elementary_Expository_Writing_Skills%2Flinks%2F00b7d52af9d4289b1d000000&ei=FDfIVJOGCYGVNqDMgOgL&usq=AFQjCNHiJjNmpAscyS8Hwx1akjqE0EYftA&sig2=BuwcCHW-kUpIWJms7tG4cg&bvm=bv.79189006,d.cWc

Dudeney, G. y Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Malaysia: Pearson Longman.

Emig, J. (1983). Writing as a mode of learning. En D. Goswami, y M. Butler (Eds.), *The web of meaning: essays on writing, teaching, learning, and thinking*. Montclair, NY: Boynton/Cook Publishers.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

Franco, G. (2008). *Como escribir para la web* (versión digital). Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de

https://knightcenter.utexas.edu/Como_escribir_para_la_WEB.pdf

Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In K. Barbara (Ed.), *Second*

Language Writing: Research insights for the classroom (pp. 109-125). New York, NY: Cambridge University Press.

Gamboa, Y. (2013). La tutorial virtual, quehaceres para el buen desempeño. *EDUTEC 2013* (versión online). Recuperado el 27 de septiembre de 2014 de: http://edutec2013.ac.cr/memoria/ponencias/yaha_80.pdf

Gamper, J., & Knapp, J. (2002). A review of intelligent CALL systems. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (4), 329–42.

Goodman, K. S. (1989). Whole-language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 207-221.

Goodnough, K. (2011). *Taking action in science classrooms through collaborative action research*. Springer Science & Business Media.

González, D. y St. Louis R. (2012). CALL in low contexts. En M. Thomas, H. Reinders, y M. Warschauer, (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning*. A&C Black.

Gorard, S., & Taylor, C. (2004). What is 'triangulation?'. *Building Research Capacity*, 7(1), 7-9.

Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912 (ISBN-0-435-08824-6, \$20).

Graves, D., & Stuart, V. (1985). *Write from the Start: Tapping Your Child's Natural Writing Ability*. EP Dutton, Inc., 2 Park Avenue, New York, NY 10016.

Grice, H. P. (1975). Lógica y conversación. En Valdés, L. *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia, 1991, pp. 511-530.

Halliday, M. (1975). Language as a Social Semiotic : Towards a General Sociolinguistic Theory. Adam Makkai and Valerie Becker Makkai (eds.) *The First LACUS Forum*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Huffington Post (2012). *Escribir en Internet: 10 Consejos del Libro de la Fundación Urgente del Español* (versión digital). Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de http://www.huffingtonpost.es/2012/09/20/escribir-en-internet-15-c_n_1899888.html

Hurtado de Becerra, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (3ra. Ed.). Caracas: SYPAL/IUTC.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, M. (2003). *A philosophy of second language acquisition*. Estados Unidos: Yale language series.

Joint Information Systems Committee (JISC, 2011). *Digital Literacy* (version en línea). Recuperado el 15 de enero de 2017 de: jisc.ac.uk.

Jones, S., & Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. *Writing in real time: Modelling production processes*, 34-57.

Kenney, J. y Newcombe, E. (2011). *Adopting a blended learning approach : challenges encountered and lessons learned in an action research study* (version en línea). Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de: <http://olc.onlinelearningconsortium.org/jaln/v15n1/adopting-blended-learning-approach-challenges-encountered-and-lessons-learned-action-rese>

www.bdigital.ula.ve

Kern, R., Ware, P. y Warschauer, M. (2008). Network-based language teaching (version online). Recuperado el 27 de septiembre de 2014 de: <https://eliademy.com/app/a/courses/1af9962b8a/1>

Kern, R., Ware, P., y Warschauer, M. (2004). 11. *Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research*. Annual review of applied linguistics, 24, 243-260.

Krashen, S. D. (1977). «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2». En J. Muñoz Licerias (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento, n.º 14.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.*

Krashen, S. D. (1984). *Writing, research, theory, and applications.* Pergamon.

Lay, N. (1982). *Composing processes of adult ESL learners: A case study.* TESOL Quarterly, 16, 406.

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: context and conceptualization.* Oxford: Oxford University Press.

McGrath, I. (2006). *Materials evaluation and design for language teaching.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: practice and theory.* Londres: Bloomsbury Academic.

Marsh, D. (2012). *Blended learning: creating learning opportunities for language learners.* Estados Unidos: Cambridge University Press.

Marshall, C. y Rossman, G.B. (1995) *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Masters, J. (1995). 'The History of Action Research. En I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader* (versión online). Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de: <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>

Matzuda, P. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. En B. Kroll (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 15-34).

Merriam, S. B. (1988). *Case of Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Miyazoe, T. y Anderson, T. (2010). *Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting* (version online). Recuperado el 20 de octubre de 2014 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X10000266>

Mota, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL/EFL): Una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica* 15, 56-63.

Murray, D. (2003). Teach writing as process not product. In V. Villanueva (Ed.), *Cross-Talk in comp theory* (pp. 3-6). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Nerbonne, J. A. (2003). Natural language processing in computer-assisted language learning. In R. Mitkov (Ed.), *The Oxford handbook of computational linguistics* (pp. 670–98). Oxford: Oxford University Press.

Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Oliver, M. y K. Trigwell. 2005. *Can “Blended Learning” be redeemed?*. E-learning 2/1: 17–26.

Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Pérez, T. (2008) ¿Dónde se encuentran las teorías de ASL y las prácticas de ALAC. *Revista Entre Lenguas*, 13 (1), 85-105.

Perl, S. (1980). Understanding composing. *College Composition and Communication*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Plata, J. (2012). *Language switching: a qualitative clinical study of four second language learners' composing processes*. Ph.D. Dissertation. University of Iowa. Recuperado el 01 de agosto de 2017 de: <http://ir.uiowa.edu/etd/2962>.

Plata, J. (2016). *Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process*. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77. Recuperado el 01 de agosto de 2017 de: <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/1003>

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2da Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

www.bdigital.ula.ve

Schoonen et al. (2009). Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. En R.M. Manchón (Ed.), *writing in foreign language contexts, learning, teaching and research* (pp. 77-101). Gran Bretana: MPG Books Group.

Schulze, M. y Heift, T. (2012). Intelligent CALL. En M. Thomas, H. Reinders, y M. Warschauer, (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning*. A&C Black.

Scott, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston: MA: Heinle&Heinle.

Selwyn, N. (2007). 'Screw blackboard... do it on Facebook!': *an investigation of students' educational use of Facebook* (version en línea). Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de: <http://www.scribd.com/doc/513958/Facebook-seminar-paper-Selwyn>

Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT journal*, 64(4), 456-458.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age* (version en línea). Recuperado el 15 de mayo de 2014 de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Stringer, E. (2004). *Action Research in Education*. Estados Unidos: Pearson.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian modern language review*, 50(1), 158-64.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

The Glossary of Education Reform (2016). *21st Century skills* (version en línea). Recuperado el 10 de noviembre de 2016 de: <http://edglossary.org/21st-century-skills/>

The Partnership for 21st Century Skills (2007). *Framework for 21st Century learning* (version en línea). Recuperado el 10 de noviembre de 2016 de: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>.

Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (Eds.). (2012). *Contemporary computer-assisted language learning*. A&C Black.

Tomlinson, B. (2003). Materials development in language teaching. Introduction. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (2008). *Normas sobre competencias en TIC para docentes*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Urdaneta, M, y Guanipa, M. (2010). Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia. *EDUWEB, revista de tecnología de información y comunicación en educación* (versión online). Recuperado el 27 de septiembre de 2014 de: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art6.pdf>

Vasquez, M. (2007). Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento (versión en línea). Recuperado el 01 de noviembre de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334008>

Villalobos, J. (2001). *Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: Una perspectiva integradora*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.

Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un Trabajo de Grado bajo el Paradigma Cualitativo de la Investigación*. Mérida-Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado.

Villalobos, Y. (2013). La tutorial virtual: quehaceres para el buen desempeño (versión en línea). Recuperado el 15 de octubre de 2014 de http://edutec2013.ac.cr/memoria/ponencias/yaha_80.pdf

Wang, L. (2003). *Switching to first language among writers with different second-language proficiency*. *Journal of Second Language Writing*, 12, 347-375.

Wang, L. & Wen, Q. (2003). *L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers*. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246.

Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. En S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3–20). Tokyo: Logos International.

Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and Language Learning: an overview. *Language Teaching* 31, 57-71.

Warschauer, M. y Kern, R. (eds.) (2000). Introducción. *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: CUP.

Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. En S. Fotos & C. Brown (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Weijen, V. D., Bergh, H.V., Rijlaarsdam, G., Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 235-259.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1984). *Text, context, pretext. Critical issues in discourse analysis*. Oxford: Balckwell Publishing.

Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Estados Unidos: McGraw-Hill.

Woodall, B. (2002). Language switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11, 7-28.

Xu, Z. (2008). *When hybrid learning meets blended teaching: online computer-mediated communication (CMC) discourse and classroom face-to-face (FTF) discourse analysis* (version en línea). Recuperado el 30 de octubre de 2014 de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1429757>

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL quarterly*, 17(2), 165-188.

Zhang, D. (2009). *The application of blog in english writing (version online)*. *Journal of Cambridge studies*. Recuperado el 27 de septiembre de 2014 de: <http://journal.acs-cam.org.uk/data/archive/2009/200901-article8.pdf>

Zephoría, *Digital Marketing (2017)*. *The Top 20 Valuable Facebook Statistics – Updated July 2017* (versión en línea). Recuperado el de 10 julio de 2017 de: <https://zephoría.com/top-15-valuable-facebook-statistics/>

www.bdigital.ula.ve

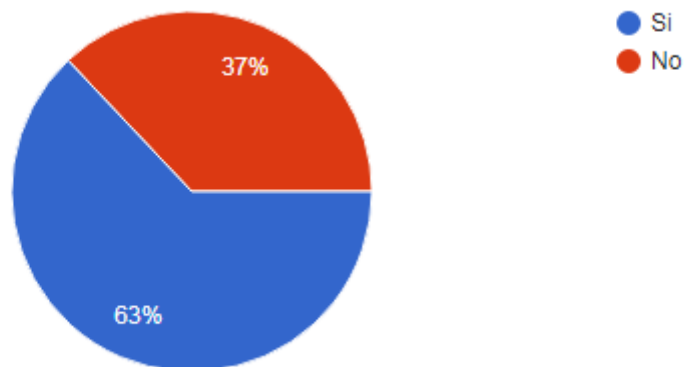
ANEXOS

C.C.Reconocimiento

ANEXO A
Resultados encuesta de tecnología

Acceso a la tecnología

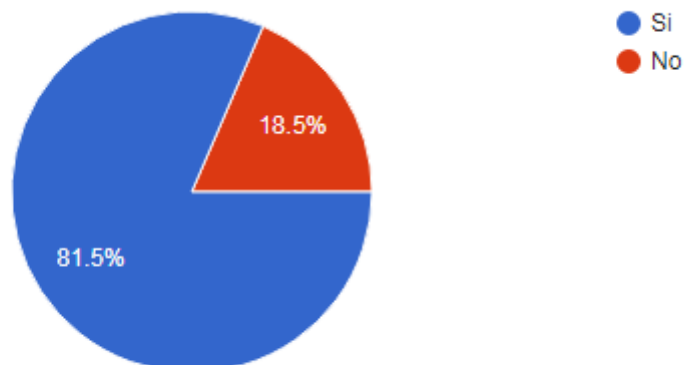
1.- ¿Tienes acceso a internet en casa?



Sí= 17 personas.

No= 10 personas.

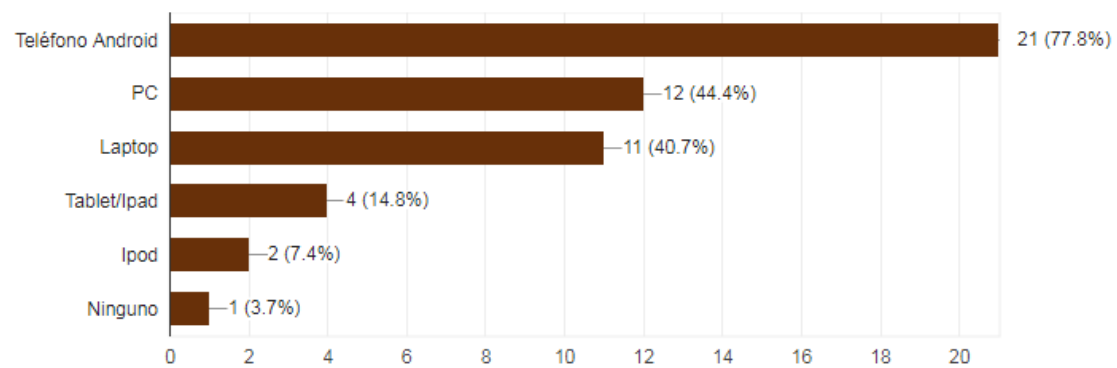
2.- ¿Tienes acceso a Internet en algún lugar fuera de casa?



Sí= 22 personas.

No= 5 personas.

3.- ¿Qué dispositivos tecnológicos utilizas?



Android= 21 personas.

PC= 12

Laptop= 11

Tablet/Ipad= 4

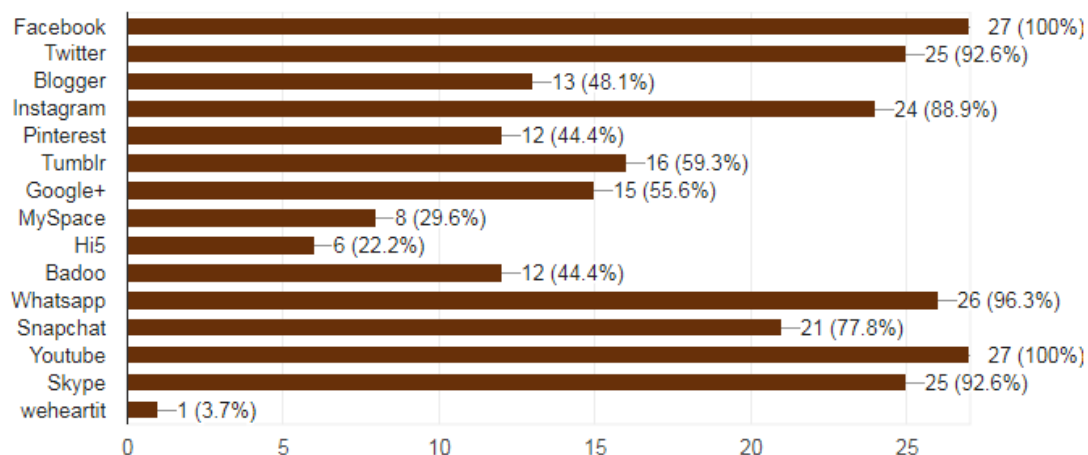
Ipod= 2

Ninguno= 1

www.bdigital.ula.ve

Conocimiento/manejo de redes sociales

4.- ¿Qué redes sociales/aplicaciones conoces?



Facebook= 27 personas.

Twitter= 25 personas.

Blogger=13 personas.

Instagram= 24 personas.

Pinterest= 12 personas.

Tumblr= 16 personas.

Google += 15 personas.

Myspace= 8 personas.

Hi5= 6 personas.

Badoo= 12 personas.

Whatsapp= 26 personas.

Snapchat= 21 personas.

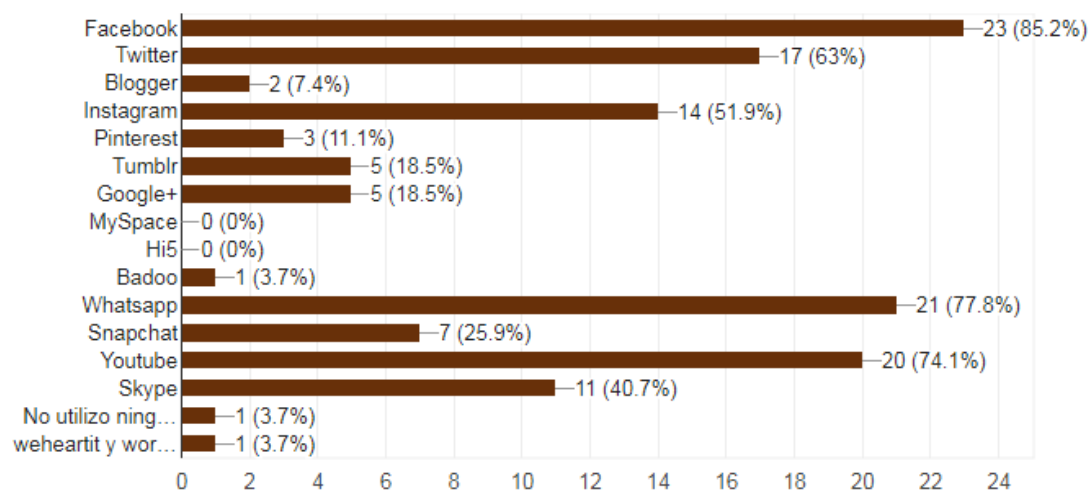
Youtube= 27 personas

Skype= 25 personas.

Weheartit= 1 personas.

www.bdigital.ula.ve

2.- ¿Qué redes sociales/aplicaciones utilizas?



Facebook= 23 personas

Twitter= 17 personas.

Blogger= 2 personas.

Instagram= 14 personas.

Pinterest= 3 personas.

Tumblr= 5 personas.

Google += 5 personas.

Myspace= 0 personas.

Hi5= 0 personas.

Badoo= 1 persona.

Whatsapp= 21 personas.

Snapchat= 7 personas.

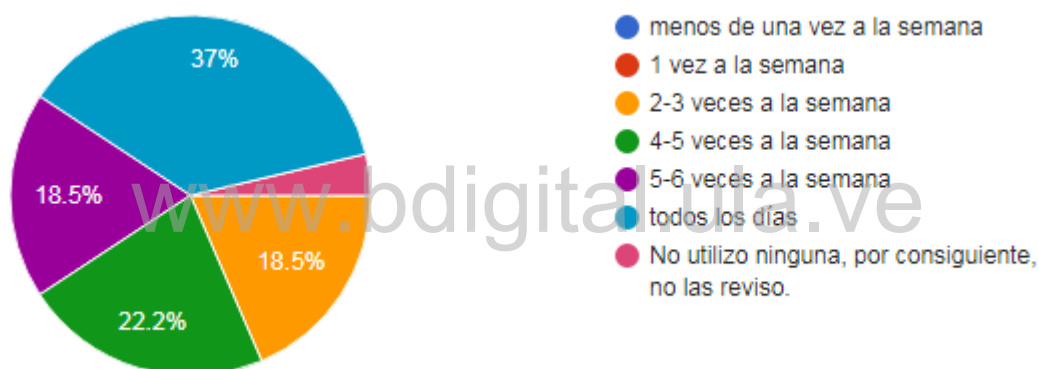
Youtube= 20 personas

Skype= 11 personas.

Weheartit= 1 persona.

No utilizo ninguna red= 1 persona.

3.- ¿Con qué frecuencia revisas tus redes?



Menos de una vez a la semana=

1 vez a la semana= 0 personas.

2-3 veces a la semana= 5 personas.

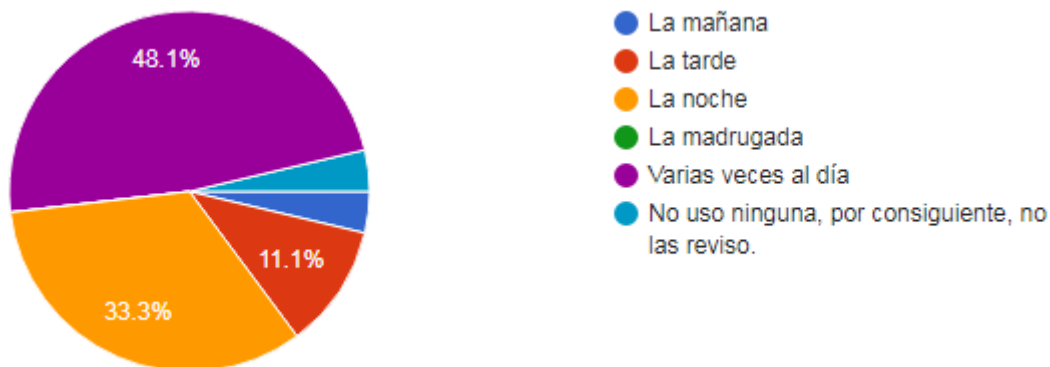
4-5 veces a la semana= 6 personas.

5-6 veces a la semana= 5 personas.

Todos los días= 10 personas.

No utilizo ninguna, por consiguiente, no las reviso= 1 persona.

4.- Por lo general revisas tus redes sociales durante



La mañana= 1 persona.

La tarde= 3 personas.

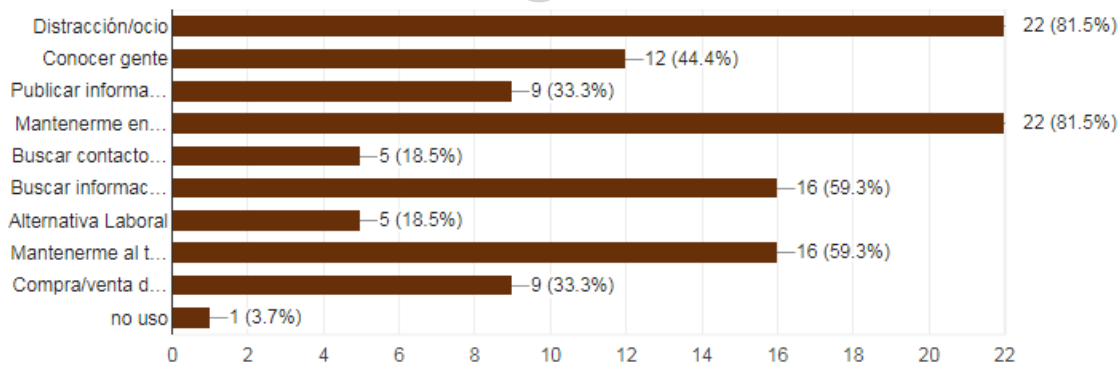
La noche= 9 personas.

La madrugada= 0 personas.

Varias veces al día= 13 personas

No uso ninguna, por consiguiente, no las reviso= 1 persona.

5.- ¿Qué usos das a tus redes sociales?



Distracción/ocio= 22 personas.

Conocer gente= 12 personas.

Publicar información personal= 9 personas

Mantenerme en contacto con amigos/colegas= 22 personas.

Buscar contactos profesionales= 5 personas.

Buscar información para mi formación personal= 16 personas.

Alternativa Laboral= 5 personas.

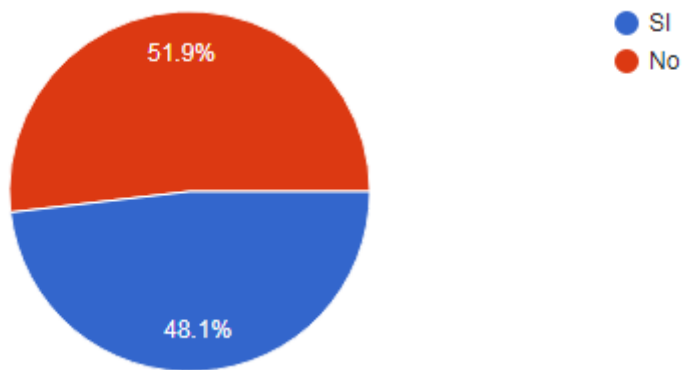
Mantenerme al tanto de la vida de las personas que me rodean= 16 personas

Compra/venta de bienes y productos= 9 personas.

No uso= 1 persona.

Redes sociales y Academia

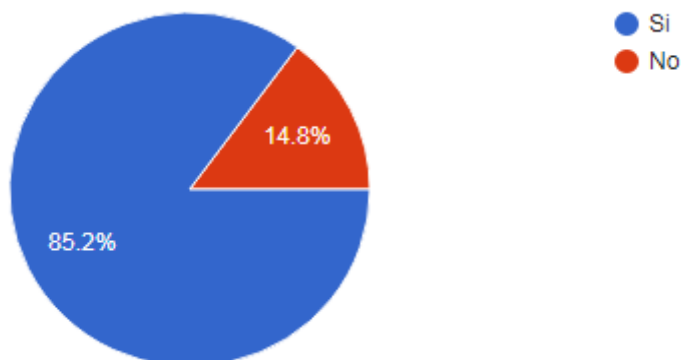
6.- ¿Has utilizado redes sociales como parte de tu formación académica en la universidad?



Sí= 13 personas.

No= 14 personas.

7.- ¿Te parece interesante la idea de utilizar redes sociales como parte de tu formación académica?



Sí= 23 personas.

No= 4 personas

8.- ¿Qué ventajas-desventajas encontrarías en el uso de Redes Sociales como parte de tus clases?

es practico (2)

Las redes sociales están presentes en nuestra vida diaria por lo tanto me parece excelente idea incluirlas y darles un buen uso para nuestro aprendizaje

Ventajas:

- Compartir ideas, recursos, información rápidamente.
- Fácil acceso.
- No requiere presencia física (comodidad).

Desventajas:

-Distracción

te permiten mantenerte en contacto con otras personas, puedes aprender sobre todo.
Te aleja un poco de la vida social.

Ventajas: Practico, fácil uso.

Desventajas: Tentación a distraerse, no acceso a internet.

la ventaja es que nos podemos comunicar a cualquier hora del día y la desventaja es que uno se aña de la realidad y vive un mundo ficticio

Aprender sobre la tecnología porque no se mucho sobre los nuevos avances tecnologico pero tambien se presta para entretenerse en informaciones ociosas.

Desventaja: Distraccion.

Ventaja: Accesibilidad

Ventajas: Compartir información y aclarar mis dudas de manera inmediata sobre los temas tratados en clases.

Desventaja: Distracción.

La desventaja es que a mi no me gusta estar metida mucho tiempo en las redes sociales, me aburro con rapidez

Ventajas: interacción con el grupo para debatir

Desventajas: el internet es malo en Venezuela y eso limita bastante

Una ventaja seria que pudiéramos ayudarnos con la búsqueda de tareas asignadas y la desventaja que serviría de mucha distracción.

meh

es mas facil que usar Schoology

ninguna, distraen mucho

es mas facil llevar la info

Ahorro dinero en copias

Ya las uso bastante seguido, asi que es facil para mi hacerlo.

ninguna

La información siempre esta a la mano, ahorro dinero porque no saco copias, puedo ver videos e imagenes asi que no es pura guía que puede aburrir. Lo malo es que es peligroso andar con el telefono y la tablet por ahi.

No estoy muy segura de tener el telefono por ahi en la facultad si me tocara hacerlo

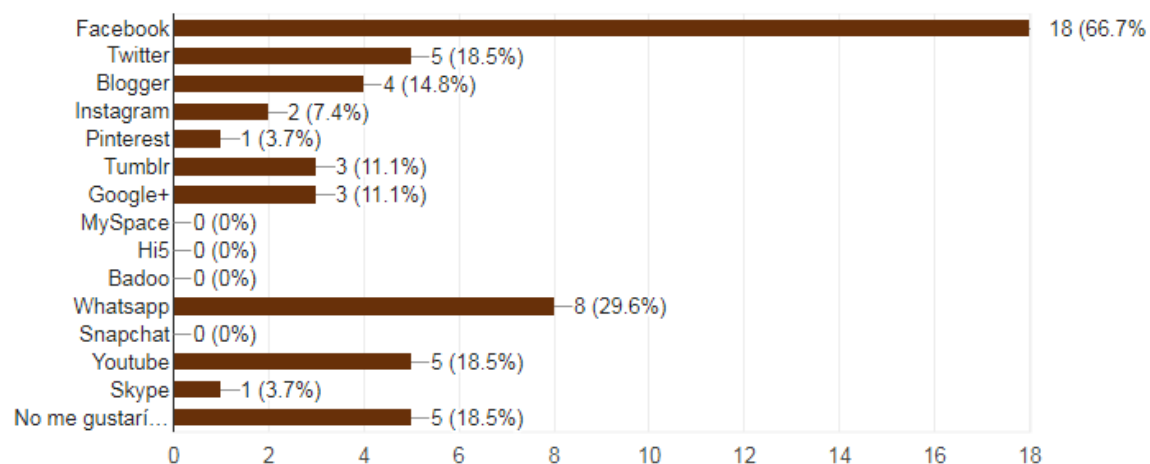
me parece que los blogs son buenos para mantener la informacion organizada. asi no hay que buscar todo en el correo.

ya se como usarlas, asi que es mas facil aplicarlas en clase que aprender a usar otra herramienta

no me gusta mezclar la vida personal con las clases pero me interesaria ver como funciona.

Llevo la informacion en mi telefono

9.- ¿Qué redes sociales/aplicaciones te gustaría utilizar en clase?



Facebook= 18 personas.

Twitter= 5 personas.

Blogger= 4 personas.

Instagram= 2 personas.

Pinterest= 1 persona.

Tumblr= 3 personas.

Google+= 3 personas.

MySpace 0 personas.

Hi5= 0 personas.

Badoo= 0 personas.

Whatsapp= 8 personas.

Snapchat= 0 personas.

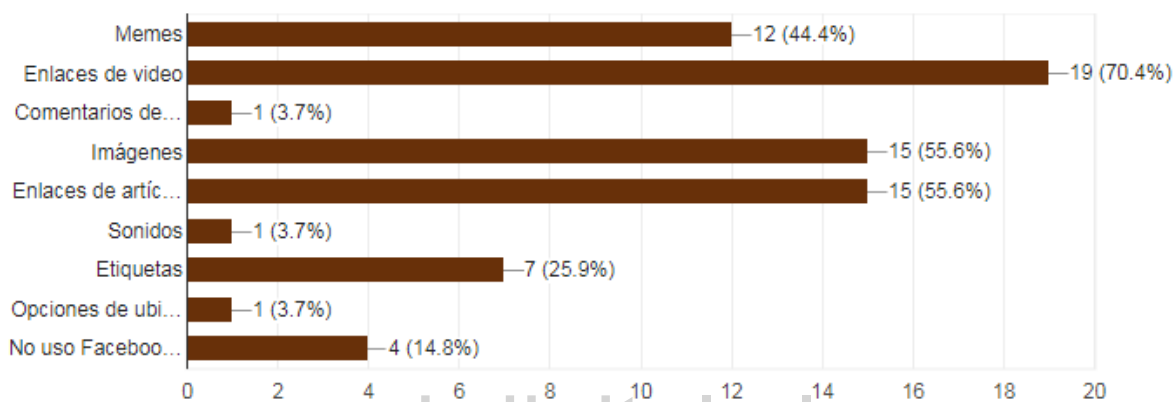
Youtube= 5 personas.

Skype= 1 persona.

No me gustaría utilizar ninguna= 5 personas.

Uso de Facebook

10.- ¿Cuáles de las siguientes utilizas con frecuencia en tus publicaciones/comentarios de Facebook?



Memes= 12 personas.

Enlaces de video= 19 personas.

Comentarios de voz= 1 persona.

Imágenes= 15 personas.

Enlaces de artículos= 15 personas.

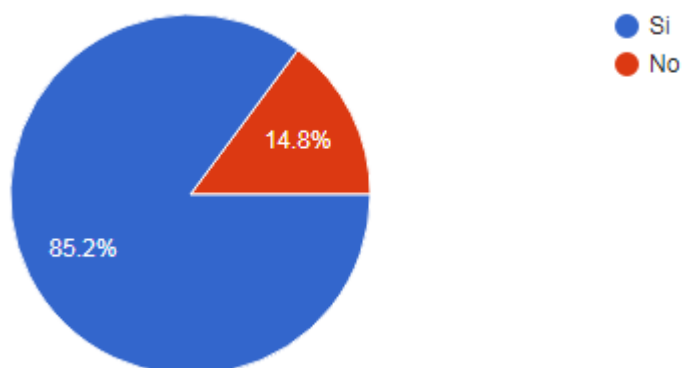
Sonidos= 1 persona.

Etiquetas= 7 personas.

Opciones de ubicación, fecha y hora= 1 persona.

No uso Facebook= 4 personas.

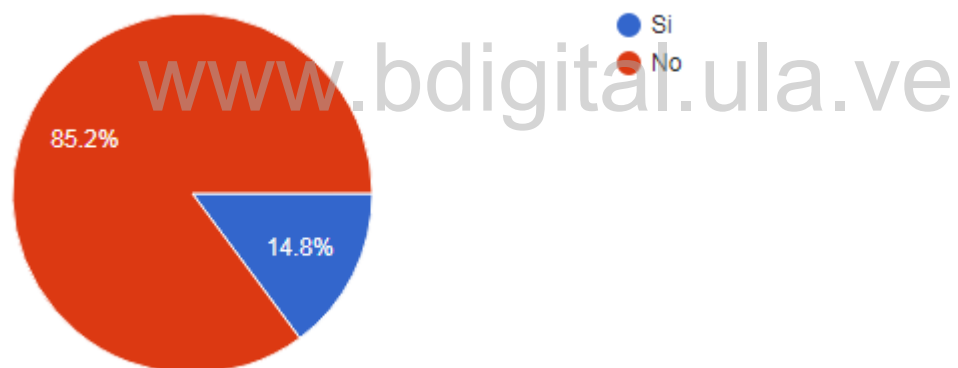
11.- ¿Has formado parte de algún grupo en Facebook?



Sí= 23 personas.

No= 4 personas.

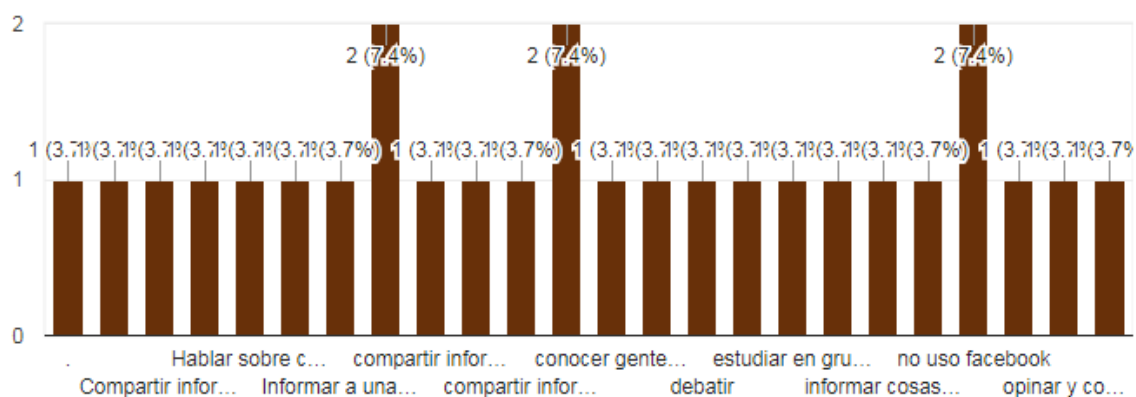
12.- ¿Has administrado algún grupo de Facebook?



Sí= 4 personas.

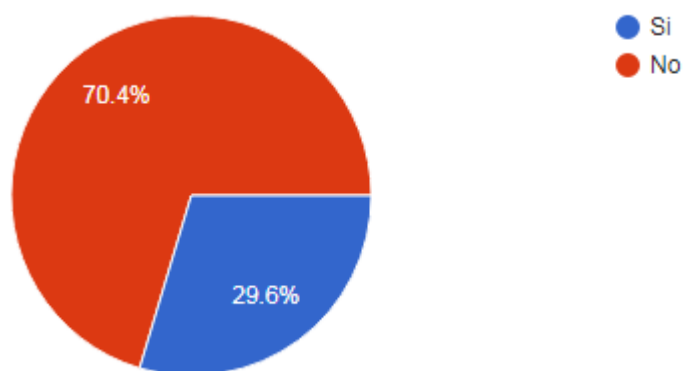
No= 23 personas.

13.- En una oración indica ¿Cuál es la función de los grupos de Facebook según tú punto de vista?



www.bdigital.ula.ve

14.- ¿Crees que el hecho de formar parte de un grupo de Facebook y que todos los miembros puedan "tener acceso" a tu perfil personal atenta contra tu privacidad?



Sí= 8 personas.

No= 19 personas.

C.C.Reconocimiento

ANEXO B

Imágenes representativas grupo de Facebook



www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento



breve miembro Notificaciones Compartir ...

Archivos + Crear documento + Subir archivo

Nombre	Tipo	Modificado
 notas leoto II.xlsx	Hoja de cálculo	Jesus Miguel Soza 28 de marzo de 2016 a las 19:19
 notas leoto II.xlsx	Hoja de cálculo	Jesus Miguel Soza 9 de marzo de 2016 a las 0:59
 prostitution.docx	Documento	Jesus Miguel Soza 11 de febrero de 2016 a las 17:22
 being alone.docx	Documento	Jesus Miguel Soza 11 de febrero de 2016 a las 17:21
 Masturbation.docx	Documento	Jesus Miguel Soza 11 de febrero de 2016 a las 17:20
 editing for content, coherence and cohesio...	PDF	Jesus Miguel Soza 18 de enero de 2016 a las 18:19
 transitionwordsandphrases.docx	Documento	Jesus Miguel Soza 18 de enero de 2016 a las 8:18
 CALENDARIO ULA 2016.docx	Documento	Rosemary Mora de Santiago 16 de enero de 2016 a las 13:29
 aspectyle.pdf	PDF	Jesus Miguel Soza 30 de noviembre de 2015 a las 17:42
 Outline_Structure_for_Literary_Analysis_Es...	PDF	Jesus Miguel Soza 30 de noviembre de 2015 a las 17:40
 GiverFULLTEXT.pdf	PDF	Jesus Miguel Soza 6 de noviembre de 2015 a las 22:32
 plagiarism.pptx	Presentación	Jesus Miguel Soza 3 de noviembre de 2015 a las 11:11
 theWritingProcess.pdf	PDF	Jesus Miguel Soza 16 de octubre de 2015 a las 18:59

ha compartido un enlace.

The poster illustrates the following elements:

- Source:** ACT prep is at 4 when you're at work.
- Evidence Proves:** Even ACT prep is at 4, I'll need a car to drive myself.
- Counterclaim:** Statement opposing the claim, opposing and from. I know you think I could ride with friends.
- Counterargument:** Rebuttal to the counterclaim. But, some of my slacker friends are taking ACT Prep.
- Conclusion:** Restates claim, summarizes argument. I need a car so that I can... take ACT Prep. If you want me to...

Four types of evidence: Facts that support the reasons.

Transition Words between claim(s) and counterclaim:

- Conversely
- On the contrary
- Even though
- Others think

Transition Words for counterclaims and counterarguments:

- Critics argue that... although...
- While it may be true that... still all in all...
- Others may say that... but I argue...

The 8 Elements of an Argument Posters (CCSS)
 8 Elements of an Argument Posters, plus types of evidence and transition words. 17
 8.5x11 poster. CCSS.ELA.9-10.W.1
 PINTEREST.COM

Instead of a POSTER we made an animated video, sort of a sponsor in order to sell our new invention: a miraculous lollipop that can help you to stop smoking.

The device we used was LOGOS

Participants... [Ver más](#)

[Ver traducción](#)



Dear students,

I just uploaded three online activities examples. Please, check those essays so you can have an idea on how to develop yours. These are the activities for next week:

Monday: bring your argumentative essay's outline using the pattern we worked today in class (if you didn't come, use the chat box and ask your friends).

Tuesday: bring the first paragraph for your essay.

Thursday: You must hand in the final version of your literary essay (so far I've only checked three so I'm guessing you are consulting other people?)

Following Monday: Bring a whole version of your argumentative essay for peer revision!



👍 Me gusta 💬 Comentar

👤 [Redacted] y 3 personas más

✓ Visto por todos