Aula virtual para la enseñanza de inglés preintermedio en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo

Tutor: Silvana Carnicero Sanguinetti

Alumno: Clara B. Pera

Título a obtener: Magíster en tecnología educativa

Facultad de Tecnología Informática

MAYO 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar y desarrollar un aula virtual en una plataforma de gestión de aprendizaje (LMS) de código abierto, con el propósito de facilitar la enseñanza del idioma en nivel preintermedio en la cátedra de Inglés II de la FING-UNCuyo. El estudio se desarrolló mediante la metodología *Design Thinking* (pensamiento de diseño). A partir de los resultados obtenidos en la primera fase de esta metodología —denominada empatía—, se elaboró una propuesta pedagógica basada en modalidad asincrónica y organizada en la plataforma Moodle, incorporando materiales teóricos, recursos multimedia, cuestionarios interactivos y actividades orientadas al desarrollo de competencias lingüísticas. Posteriormente, se evaluó la implementación del aula virtual mediante cuestionarios de percepción y entrevistas posteriores al equipo docente. Los resultados evidenciaron una valoración positiva respecto a la organización del entorno virtual, la accesibilidad de los materiales, la autonomía promovida en los estudiantes y la utilidad de los recursos digitales para complementar la presencialidad. Asimismo, se observó que la propuesta favoreció el desarrollo de habilidades lingüísticas y fortaleció las oportunidades de práctica asincrónica del idioma inglés. Se concluye que el diseño de un aula virtual que amplíe y enriquezca la clase presencial es una estrategia pedagógica significativa.

Palabras clave: *lengua extranjera inglés; nivel preintermedio (A2); entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA); plataforma de gestión de aprendizaje (LMS); Design Thinking; modalidad virtual asincrónica.*

ABSTRACT

The present research aimed to design and develop a virtual classroom on an open-source Learning Management System (LMS) platform, with the purpose of facilitating language teaching at the pre-intermediate level in the English II course at Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo. The study was conducted using a Design Thinking methodology. Based on the results obtained, a pedagogical proposal organized within the Moodle platform was designed, incorporating asynchronous learning activities, theoretical materials, multimedia resources, interactive quizzes, and tasks aimed at developing linguistic competencies. Subsequently, the implementation of the virtual classroom was evaluated through perception questionnaires and follow-up interviews conducted with the teaching staff. The results showed a positive assessment regarding the organization of the virtual environment, the accessibility of materials, the autonomy promoted among students, and the usefulness of digital resources to complement face-to-face instruction. Likewise, the proposal contributed to the development of linguistic skills and strengthened opportunities for asynchronous English language practice. It is concluded that the planned integration of digital technologies constitutes a significant pedagogical strategy to enrich teaching and learning processes in higher education.

Keywords: *English as a foreign language; pre-intermediate level (A2); virtual learning environment (VLE); learning management system (LMS); Design Thinking; asynchronous learning modality.*

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN 2

CAPÍTULO I. 9

INTRODUCCIÓN 9

1.1 Planteamiento del problema 12

1.2 Justificación 15

1.3 Objetivo del trabajo 18

1.4 Antecedentes 19

CAPÍTULO II. 23

MARCO TEÓRICO 23

2.1. Tecnología educativa en educación superior 23

2.1.1. Evolución de las TIC en la educación superior 23

2.1.2. Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) 24

2.1.3. Plataformas LMS y sus características pedagógicas 26

2.1.3.1. Moodle 28

2.1.4. Autonomía y autorregulación en entornos digitales 31

2.2. Enseñanza híbrida en educación superior 32

2.2.1. Modelos híbridos y blended learning 32

2.2.2. Integración pedagógica de lo presencial y lo asincrónico 34

2.2.3. Motivación y compromiso en escenarios híbridos 35

2.3. Enseñanza híbrida en la enseñanza del inglés 37

2.3.1. Didáctica de lenguas extranjeras en entornos virtuales 38

2.3.2. Desarrollo de habilidades lingüísticas en modalidad asincrónica 39

2.3.3. Feedback digital y evaluación formativa en lenguas 39

2.3.4. Diseño de materiales digitales para nivel preintermedio (A2) 40

CAPÍTULO III. 42

METODOLOGÍA 42

3.1 Diseño metodológico 42

3.2 Fases del *Design Thinking* 42

3.3 Aplicación de las fases de *Design Thinking* 43

3.4 Población y muestra intencionada 44

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información 45

3.6 Técnica de análisis de la información 46

CAPÍTULO IV. NECESIDADES PEDAGÓGICAS Y TECNOLÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES PARA EL NIVEL PREINTERMEDIO A2. 47

4.1 Resultados del diagnóstico de los alumnos en la etapa de empatía 47
4.2 Resultados del diagnóstico del equipo docente en la fase de empatía 53
4.3 Análisis cualitativo de la entrevista diagnóstica docente 60
4.3.1 Origen e implementación inicial del aula virtual 60
4.3.2 Organización y estructura didáctica del aula virtual 61
4.3.3 Recursos digitales y actividades implementadas 62
4.3.4 Desarrollo de competencias lingüísticas 63
4.3.5 Seguimiento, evaluación y participación estudiantil 63
4.3.6 Dificultades y aspectos a mejorar 64
4.4 Triangulación e integración de hallazgos diagnósticos 65
CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA ESTRUCTURA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DEL AULA VIRTUAL EN LA PLATAFORMA 69
5.1 Fundamentación pedagógica del aula virtual 69
5.2 Organización general del aula virtual 72
5.3 Recursos didácticos implementados 76
5.3.1 Materiales de apoyo teórico 76
5.3.2 Recursos multimedia 77
5.3.3 Cuestionarios interactivos 77
5.3.4 Actividades de práctica oral y escrita 79
5.3.5 Recursos de revisión y práctica extra 80
5.4 Actividades y secuencia didáctica 81
5.5 Estrategias de evaluación y seguimiento 84
5.6 Integración entre presencialidad y virtualidad 87
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL AULA VIRTUAL 91
6.1 Análisis de los resultados de la entrevista a docente 91
6.1.1 Valoración general y organización del aula virtual 91
6.1.2 Organización didáctica y secuencia pedagógica 92
6.1.3 Actividades propuestas y enfoque didáctico 93
6.1.4 Desarrollo de competencias lingüísticas 93
6.1.5 Autonomía y acompañamiento docente 94
6.1.6 Uso de Moodle y herramientas digitales 95
6.1.7 Evaluación y retroalimentación 96
6.1.8 Fortalezas, dificultades y propuestas de mejora 97
6.2 Resultados del cuestionario aplicado a estudiantes luego de la implementación del aula virtual 97

CONCLUSIÓN 119

REFERENCIAS 124

ANEXO 134

A. 134

B. 143

C. 146

C. 169

D. 174

D. 189

E. 194

F. 197

G. 202

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Situación académica de los estudiantes 48
Figura 2. Comodidad con herramientas digitales 48
Figura 3. Comodidad con Moodle 49
Figura 4. Preferencia sobre disponibilidad de actividades 49
Figura 5. Recursos deseados en el aula virtual 50
Figura 6. Frecuencia de uso esperada 50
Figura 7. Contenidos del aula virtual 51
Figura 8. Modalidad de contenido más atractivo 51
Figura 9. Prioridades de aprendizaje 52
Figura 10. Preferencia de apoyo 52
Figura 11. Trabajos prácticos en aula virtual 53
Figura 12. Comodidad con herramientas digitales 54
Figura 13. Comodidad con Moodle 54
Figura 14. Preferencia de modalidad 55
Figura 15. Mejoras necesarias en el aula virtual 55
Figura 16. Frecuencia de uso esperada 56
Figura 17. Prioridad en el diseño del aula 56
Figura 18. Herramientas que debería contener 57
Figura 19. Formato tipo “libro” 57
Figura 20. Recursos didácticos deseados 58
Figura 21. Formato de trabajos prácticos 58
Figura 22. Trabajos prácticos en el aula 59
Figura 23. Evaluación parcial 59
Figura 24. Vista general de la estructura del aula virtual de Inglés II en Moodle 73
Figura 25. Organización de cuestionarios interactivos en la plataforma Moodle 79
Figura 26. Organización secuencial de trabajos prácticos calificados en la plataforma Moodle 84
Figura 27. Instancia de examen parcial en aula virtual 86
Figura 28. Nivel de manejo de herramientas digitales 98
Figura 29. Uso previo de Moodle 99
Figura 30. Frecuencia de ingreso al aula virtual 99
Figura 31. Uso principal del aula virtual 100
Figura 32. Recursos utilizados con mayor frecuencia 100

Figura 33. Evaluación general del aula virtual 101
Figura 34. La navegación dentro del aula virtual fue intuitiva 101
Figura 35. Pude encontrar fácilmente los materiales de estudio 102
Figura 36. La estructura del aula facilitó el acceso a las actividades 102
Figura 37. No tuve dificultades para moverme dentro del aula virtual 103
Figura 38. Las consignas de las actividades fueron claras 103
Figura 39. La organización del aula virtual fue clara y ordenada 104
Figura 40. Las actividades estaban bien organizadas 104
Figura 41. La secuencia de actividades favoreció mi aprendizaje 105
Figura 42. Tenía claro qué se esperaba de mí 105
Figura 43. El diseño del aula facilitó el seguimiento de la materia 106
Figura 44. El aula virtual me ayudó a organizar mejor mi tiempo 106
Figura 45. El aula virtual promovió mi autonomía 107
Figura 46. Pude estudiar por mi cuenta 107
Figura 47. El aula virtual facilitó la revisión independiente 108
Figura 48. Me sentí capaz de gestionar mi propio aprendizaje 108
Figura 49. El aula virtual me ayudó a comprender mejor la gramática 109
Figura 50. El aula virtual me ayudó a ampliar mi vocabulario 109
Figura 51. Los audios mejoraron mi pronunciación 110
Figura 52. El aula virtual facilitó la comprensión del inglés 110
Figura 53. Las herramientas digitales facilitaron mi aprendizaje 111
Figura 54. Los recursos multimedia aumentaron mi motivación 111
Figura 55. Las herramientas digitales hicieron el aprendizaje más dinámico 112
Figura 56. Algunas herramientas dificultaron mi concentración 112
Figura 57. El uso de tecnología fue adecuado para la materia 113
Figura 58. El aula virtual complementó las clases presenciales 113
Figura 59. Existió coherencia entre clase y aula virtual 114
Figura 60. El aula virtual ayudó a comprender mejor los contenidos 114
Figura 61. La combinación presencial-virtual favoreció mi aprendizaje 115
Figura 62. Presencialidad y virtualidad estuvieron bien integradas 115

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN

La realidad educativa actual está marcada por la flexibilidad, la autonomía y la integración de las tecnologías en la enseñanza universitaria. En este contexto, la creación de un aula virtual permite diversificar las estrategias pedagógicas y promover un aprendizaje autónomo, motivador e interactivo. El presente trabajo de investigación parte de la necesidad de diseñar y construir un aula virtual para la enseñanza del idioma inglés en nivel preintermedio en el contexto de la educación universitaria. De esta manera, se reduce la dependencia exclusiva de la clase presencial y se ofrece al estudiante universitario un mayor protagonismo en su propio proceso de construcción del conocimiento. La finalidad central de este estudio es ofrecer una solución digital que permita dar continuidad al proceso formativo en entornos virtuales, respondiendo a las demandas que surgen de la realidad educativa actual. Esta propuesta se organiza dentro de un modelo bimodal que une el trabajo presencial con actividades asincrónicas.

La alfabetización digital se ha convertido en una de las competencias centrales de la enseñanza contemporánea y su conceptualización ha evolucionado a la par de los avances tecnológicos. Históricamente, este concepto se asociaba de forma exclusiva con el lenguaje verbal y con los procedimientos tradicionales de lectura y escritura en la escuela. Para comprender su alcance dentro del ámbito educativo actual, resulta oportuno retomar los aportes teóricos de Matamala (2018), quien afirma que “si bien existen diversas definiciones de alfabetización digital, todas apuntan a las habilidades necesarias para resolver problemas de información y comunicación en ambientes digitales” (p. 70). A partir de esta afirmación se comprende que el propósito principal de esta competencia trasciende el mero uso operativo de los dispositivos tecnológicos para centrarse en la apropiación crítica del conocimiento. El verdadero desafío consiste en desarrollar en los alumnos los mecanismos cognitivos

adecuados para que logren buscar, evaluar y seleccionar el contenido necesario para su propia formación profesional. Esta exigencia ineludible ha llevado a las instituciones de educación superior a buscar alternativas pedagógicas concretas que promuevan dicha alfabetización como parte integral del desarrollo académico.

Diversas investigaciones recientes, como Egas Villafuerte et al. (2024), Iotti et al. (2025), Guijarro Paguay et al. (2023), han señalado que la innovación didáctica incide directamente en el compromiso académico de los estudiantes universitarios. Para definir este concepto, Lugrin y Andrés (2025) señalan que este proceso implica la integración planificada de herramientas digitales en coherencia con los objetivos de la asignatura con el fin de transformar los modos de acceso al contenido y enriquecer los vínculos entre docentes y estudiantes. Esta renovación metodológica resulta indispensable para evitar que los entornos virtuales operen de manera accesoria como simples repositorios de materiales pasivos y logren convertirse en espacios activos que generen experiencias de aprendizaje flexibles y motivadoras.

Este hallazgo, comprobado por las investigaciones recientes, ha llevado a las instituciones de educación superior a buscar alternativas que promuevan la alfabetización digital como parte del proceso formativo contemporáneo. Para comprender el origen de esta necesidad institucional, resulta pertinente retomar los aportes de Perazzo (2008), quien desde el ámbito universitario nacional advierte que las facultades se ven interpeladas por una realidad social y cultural que las obliga a revisar sus funciones y estrategias específicas. De allí se sostiene que este camino de inclusión tecnológica requiere superar resistencias para lograr una apropiación crítica de las herramientas en situaciones de aprendizaje. En la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo, este contexto adquiere una relevancia particular, ya que los estudiantes de la cátedra de Inglés II necesitan espacios de práctica autónoma que complementen y enriquezcan el trabajo realizado en el aula presencial.

Con esta visión, se propone la creación del artefacto central de este trabajo, que consiste en un aula virtual construida en la plataforma institucional Aula Abierta, basada en Moodle, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo. Esta plataforma integra recursos multimedia, actividades interactivas, foros de discusión, instancias de práctica para examen y evaluación formativa. A su vez, en la misma se pueden encontrar otras herramientas digitales y plataformas para la construcción del conocimiento, implementadas mediante enlaces a entornos externos (por ejemplo, Genially, Kahoot, Liveworksheets, Wordwall, Padlet y Topsheets), que habilitan la participación de los estudiantes a través de actividades gamificadas e interactivas. Estas herramientas permiten desarrollar cuestionarios dinámicos, ejercicios autocorregibles, presentaciones interactivas, muros colaborativos y actividades lúdicas orientadas a fortalecer la comprensión lectora, el vocabulario, la gramática y la práctica autónoma del idioma inglés.

La estructura diseñada busca no solo cumplir con los contenidos curriculares de la asignatura, sino también ofrecer una experiencia didáctica atractiva que ayude a los estudiantes universitarios a comprometerse con su aprendizaje del inglés. De esta manera, se favorece el desarrollo de competencias lingüísticas en un entorno digital flexible, amigable y organizado, alineado con las necesidades reales de la cátedra y con las posibilidades tecnológicas disponibles en la institución.

1.1 Planteamiento del problema

La integración de recursos tecnológicos en la educación universitaria ha recorrido un camino que va desde su uso inicial como simples herramientas de apoyo hasta su consolidación como mediadores activos del aprendizaje. En este sentido, Area y Pessoa (2022) señalan que las tecnologías han producido una transformación profunda en los procesos de enseñanza, dando lugar a escenarios educativos más dinámicos y participativos. En este contexto, la alfabetización digital se ha consolidado como un pilar esencial del desarrollo global: la UNESCO (2023) sostiene que la premisa básica de la tecnología debe ser satisfacer las necesidades de los estudiantes, advirtiendo que la universidad no puede permanecer ajena a un desafío donde lo digital funciona como insumo y competencia transversal. Bajo esta visión, la prioridad debe centrarse en los resultados del aprendizaje y no en el simple aporte técnico; lo que implica garantizar que los recursos complementen la interacción humana y ofrezcan una retroalimentación oportuna para asegurar el progreso académico.

Esta visión humanista adquiere gran relevancia en el presente, dado que la UNESCO (2024) afirma que "las tecnologías digitales se han convertido en una necesidad social para garantizar la educación como un derecho humano básico" (p. 1). Esta afirmación supone que la innovación en la universidad no debe ser un elemento accesorio, sino un medio necesario para construir sistemas inclusivos. La tecnología se convierte así en el soporte indispensable para modelos pedagógicos que permiten al estudiante enfrentar desafíos globales mediante habilidades críticas (Bonilla Torres et al., 2023): este cambio resulta vital en las carreras de ingeniería, donde la formación técnica exige desarrollar competencias comunicativas para acceder a fuentes especializadas. De acuerdo con Parra-Taboada et al. (2024), el uso de herramientas digitales abre nuevas oportunidades para fortalecer los procesos de nivel

superior, siempre que se utilicen con criterios pedagógicos claros y orientados al logro de los objetivos de cada asignatura.

Sin embargo, el problema central que impulsa esta investigación radica en la ausencia de un espacio digital actualizado, estructurado y adaptado al programa de Inglés II en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo. Esta carencia limita de forma severa la posibilidad de que los estudiantes lleven a cabo actividades asincrónicas que promuevan la construcción del conocimiento con motivación. En múltiples ocasiones, la implementación de recursos en la universidad no produce los resultados esperados porque no atiende las necesidades específicas del aprendizaje de una lengua extranjera: en el nivel A2, la exposición al idioma fuera de la clase, las posibilidades de interacción y el trabajo autónomo representan factores clave para sostener el compromiso del alumno en un contexto universitario marcado por tiempos cortos para lograr adquirir la competencia lingüística de nivel pre-intermedio. A esto se suma la dificultad de mantener el interés de los jóvenes en un escenario bimodal, lo que hace urgente contar con un entorno en Aula Abierta que fomente el aprendizaje significativo en plena coherencia con el perfil de los futuros ingenieros.

Frente a este escenario, surge la necesidad de diseñar y desarrollar un aula virtual en la plataforma institucional Aula Abierta de la Facultad de Ingeniería para la cátedra de Inglés II. Este espacio debe responder de forma concreta a las demandas pedagógicas y comunicativas de los estudiantes del nivel preintermedio (A2) según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Para lograrlo, resulta fundamental ofrecer un entorno flexible y motivador que complemente el trabajo presencial, integrando además herramientas digitales y plataformas de distinta índole (Kahoot, Liveworksheets, Genially, Wordwall, Padlet y Topsheets) para enriquecer la experiencia pedagógica y asegurar devoluciones personalizadas. A partir de estas consideraciones, el presente trabajo de investigación se orienta a determinar de qué manera el diseño y desarrollo de un aula virtual en la plataforma institucional Aula Abierta de la Facultad de Ingeniería de la Universidad

Nacional de Cuyo facilita el proceso de construcción del conocimiento del idioma inglés en nivel preintermedio (A2) de los estudiantes de la cátedra de Inglés II.

1.2 Justificación

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza del idioma inglés en el nivel universitario, alineándolas con las exigencias de la sociedad del conocimiento y los estándares educativos internacionales. En primer lugar, el proyecto busca centrarse en los procesos y resultados del aprendizaje y no meramente en el aporte tecnológico.

En este sentido, la implementación del aula virtual en la plataforma institucional Aula Abierta de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo permitirá que el estudiante asuma un nuevo posicionamiento frente al saber. Al respecto, Freeman et al. (2014) demostraron empíricamente que cuando el alumno deja de ser un receptor pasivo y se convierte en un agente activo de construir conocimiento de manera autónoma, las tasas de aprobación se incrementan notablemente. Este cambio de rol resulta especialmente significativo en la cátedra de Inglés II, donde el desarrollo de competencias lingüísticas exige práctica constante, retroalimentación oportuna y exposición al idioma más allá del espacio presencial (Solórzano Solórzano et al., 2024): condiciones que un entorno virtual bien diseñado puede ofrecer de manera sistemática y accesible.

La relevancia de este trabajo radica en la creciente necesidad de incorporar tecnologías digitales en los procesos de construcción del conocimiento en respuesta a los cambios y desafíos que plantea la era digital en la que se desarrolla la formación universitaria actual. De acuerdo con Area y Adell (2009), señalan que las metodologías tradicionales siguen vigentes, pero se ven constantemente complementadas e innovadas por nuevas formas de enseñanza en línea que combinan la flexibilidad de tiempos, la interacción social y la autonomía del estudiante en su propio aprendizaje. En este marco, y tal como sostiene

Maggio (2018), el uso de plataformas virtuales y recursos digitales se ha convertido en una herramienta fundamental para facilitar el proceso de construcción del conocimiento en contextos diversos, permitiendo que las cátedras respondan mejor a las demandas de una sociedad cada vez más digitalizada.

Por lo tanto, la creación de un aula virtual en la plataforma institucional Aula Abierta surge como una respuesta concreta a la necesidad de ofrecer espacios de aprendizaje asincrónico que sean motivantes, interactivos, amigables y efectivos para los estudiantes universitarios. Asimismo, la integración de herramientas complementarias de distinta índole (Genially, Kahoot, Liveworksheet, Wordwall, Padlet y Topsheets) enriquece a dicho entorno al ofrecer diferentes posibilidades de práctica mediante juegos y ejercicios que a su vez habilitan la construcción del conocimiento mediante un recorrido propio marcado por la retroalimentación. Al respecto, resulta pertinente retomar el estudio de Díaz-Vargas et al. (2025), quienes analizaron la implementación de este tipo de recursos en la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera y concluyeron que el uso combinado de herramientas como Kahoot y Padlet con estrategias de gamificación favorece de manera directa la interactividad y la motivación de los estudiantes. A partir de estas evidencias, se comprende que estas herramientas ofrecen diferentes posibilidades de práctica mediante juegos y ejercicios que habilitan la construcción del conocimiento a través de un recorrido propio marcado por la retroalimentación. Todo esto refuerza la asimilación del idioma inglés de manera flexible y accesible, especialmente en el nivel preintermedio, donde la exposición constante resulta esencial para el progreso.

Desde una mirada personal, existen dos motivaciones fundamentales que me llevan a la elección de este tema: por un lado, la innovación pedagógica y la utilización de las tecnologías como factores de transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

del inglés que me representan un área de profundo interés y entusiasmo. La posibilidad de diseñar espacios que favorezcan experiencias de construcción del conocimiento enriquecedoras, motivadoras, amigables y adaptadas a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios de la FING-UNCuyo resulta sumamente atractiva y desafiante a la vez. Se espera que este trabajo contribuya a promover prácticas asincrónicas en la cátedra de Inglés II, y que estas puedan ser replicadas o adaptadas por otros docentes y cátedras en escenarios similares, brindando oportunidades de aprendizaje más flexibles y personalizadas dentro de la propia universidad. En segundo lugar, existe un compromiso personal con la generación de materiales pedagógicos para la cátedra de la cual forma parte quien lleva adelante este trabajo. Se trata de un proceso que implica planificar, diseñar y organizar recursos didácticos de calidad en la plataforma Aula Abierta, lo cual requiere dedicación, creatividad y un conocimiento profundo del contenido y las necesidades de la cátedra y de los estudiantes de ingeniería.

Finalmente, este proyecto no solo representa una oportunidad de innovación en la cátedra de Inglés II de la FING-UNCuyo, sino también un reto personal orientado a construir mejores prácticas educativas en el propio contexto institucional. La integración planificada de Aula Abierta y otras herramientas pedagógicas constituye, en este sentido, una propuesta viable, pertinente y replicable para la educación universitaria en lengua extranjera.

1.3 Objetivo del trabajo

Objetivo general:

Diseñar y desarrollar un aula virtual en una plataforma de gestión de aprendizaje (LMS) de código abierto, con el propósito de facilitar la enseñanza del idioma inglés en nivel preintermedio en la cátedra de Inglés II de la FING-UNCuyo.

Objetivos específicos:

1. Diagnosticar las necesidades pedagógicas y tecnológicas de los estudiantes y docentes en términos de contenidos, recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje asincrónico para el nivel preintermedio A2.

2. Diseñar la estructura pedagógica y didáctica del aula virtual en la plataforma mediante actividades interactivas y herramientas de colaboración y comunicación asincrónica coherente con los objetivos curriculares de la asignatura.

3. Desarrollar e implementar el aula virtual en la plataforma institucional Aula Abierta para que los estudiantes desarrollen la autonomía y la autorregulación en el proceso de aprendizaje de Inglés II.

4. Evaluar el impacto del aula virtual en el proceso de construcción del conocimiento del idioma inglés a nivel preintermedio A2 en los estudiantes de Inglés II.

1.4 Antecedentes

Antecedentes internacionales

El estudio realizado por Guijarro Paguay et al. (2023) analizó el uso de la plataforma Moodle para la enseñanza del inglés en el nivel universitario, señalando que la incorporación sistemática de entornos virtuales en la enseñanza de lenguas extranjeras produce mejoras significativas en la motivación, la participación y el desempeño académico de los estudiantes universitarios. Los hallazgos evidenciaron que el diseño del aula virtual debe responder a los objetivos específicos de la asignatura y a las necesidades concretas de los estudiantes: cuando se dan estas condiciones, la plataforma Moodle actúa como un mediador activo del aprendizaje y no como un simple repositorio de contenidos.

Este estudio resulta relevante para el presente trabajo, ya que confirma que la calidad del diseño pedagógico del aula virtual es el factor que determina su impacto real en el proceso de construcción del conocimiento del idioma inglés en el nivel superior.

Por otro lado, se destaca la investigación realizada por Qaddumi y Smith (2024), la cual tuvo como objetivo analizar el impacto del uso de la plataforma Moodle en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios. El estudio adoptó un diseño cuasi experimental con grupo experimental y grupo control, aplicando mediciones pretest y postest para evaluar el desarrollo de habilidades lingüísticas y las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma. Participaron 33 estudiantes de grado que cursaban inglés como lengua extranjera. Los resultados evidenciaron diferencias significativas a favor del grupo experimental en el puntaje total de dominio lingüístico, así como en habilidades de lectura, escritura y adquisición de vocabulario. Asimismo, se observó que el uso de Moodle contribuyó a mejorar la actitud de los estudiantes hacia las clases de inglés. Sin embargo, no se identificaron diferencias relevantes entre los grupos en habilidades de expresión oral, comprensión auditiva o formación de estructuras gramaticales.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación porque aporta evidencia empírica sobre el potencial de los entornos virtuales de aprendizaje para fortalecer determinadas competencias lingüísticas en contextos universitarios de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La investigación de Egas Villafuerte et al. (2024), realizada en Ecuador, analizó el impacto de las plataformas de aprendizaje en línea en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en carreras universitarias de tecnología superior, señalando que los entornos virtuales bien diseñados producen mejoras medibles en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que la integración de herramientas digitales en la enseñanza del inglés universitario genera resultados positivos cuando el diseño del aula virtual se articula de manera coherente con los propósitos formativos de la asignatura: esta condición resulta especialmente pertinente en contextos donde los estudiantes pertenecen a carreras técnicas y necesitan desarrollar competencias comunicativas en inglés para acceder a fuentes de conocimiento especializado.

Este antecedente se vincula directamente con el presente trabajo, dado que ambos estudios comparten el mismo contexto disciplinar —la enseñanza del inglés en carreras de ingeniería y tecnología— y el mismo propósito: construir entornos virtuales que respondan a las necesidades reales de los estudiantes universitarios.

Antecedentes nacionales

En cuanto a estudios nacionales, es posible mencionar el trabajo realizado por Iotti et al. (2025), desarrollado en la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe). Esta investigación analizó la implementación de un entorno virtual de aprendizaje en la asignatura Inglés Técnico, combinando actividades sincrónicas y asincrónicas a través de la plataforma Moodle con el propósito de promover la motivación y el compromiso activo de los estudiantes universitarios. Los resultados señalaron que la mayoría de los estudiantes que participaron

en la propuesta aprobó con un promedio superior a la media, mientras que el número de desaprobados y de quienes abandonaron el cursado fue bajo. Además, la encuesta aplicada en tres momentos del cursado reveló una amplia aceptación de la propuesta por parte de los estudiantes.

Finalmente, el estudio de Lugrin (2025), desarrollado en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), examinó la integración de tecnologías y la innovación pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés y portugués) en el período 2021-2024, señalando los cambios que se produjeron en las prácticas docentes universitarias a partir de la experiencia pospandémica y el uso sostenido de plataformas virtuales como Moodle. Los resultados dejaron en evidencia que la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de idiomas en el nivel universitario no solo transforma los modos de acceso al contenido, sino también los vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes: sus resultados indicaron que los profesores universitarios que integraron herramientas digitales de manera planificada y coherente con los objetivos de la asignatura produjeron experiencias de aprendizaje más ricas, flexibles y motivadoras que aquellos que las utilizaban de manera accesoria o improvisada.

Estos antecedentes nacionales resultan especialmente significativos para la presente investigación, ya que se sitúan en el ámbito de la educación superior argentina y aportan evidencia concreta sobre el valor pedagógico de los entornos virtuales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, es posible reconocer que la incorporación de Moodle en propuestas bimodales puede favorecer la participación, la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes y, en segundo lugar, muestra que la integración tecnológica solo produce resultados valiosos cuando responde a una planificación didáctica coherente con los objetivos de la asignatura. Ambos aportes fortalecen el presente trabajo porque respaldan la necesidad de diseñar un aula virtual no solo como soporte tecnológico, sino

como un entorno pedagógico intencional, capaz de enriquecer la enseñanza del inglés en la cátedra Inglés II de la FING-UNCuyo.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico establece los fundamentos conceptuales que sostienen este trabajo orientado al diseño y desarrollo de un aula virtual para la enseñanza del idioma inglés en el nivel superior. Para lograr una comprensión profunda del problema de estudio, el análisis se organiza en tres dimensiones principales que se conectan entre sí: en primer lugar, se aborda la tecnología educativa en el ámbito universitario; luego, se examinan los modelos de enseñanza híbrida; y, finalmente, se analizan las particularidades de la didáctica del inglés en entornos digitales. De este modo, se busca construir una base teórica sólida que permita comprender cómo la mediación tecnológica puede favorecer la construcción del conocimiento lingüístico de los estudiantes de ingeniería.

2.1. Tecnología educativa en educación superior

2.1.1. Evolución de las TIC en la educación superior

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior ha transitado por distintas etapas que reflejan los cambios que la sociedad ha experimentado en su relación con el conocimiento y la comunicación.

En sus orígenes, estas tecnologías se presentaban como herramientas auxiliares destinadas a apoyar la transmisión de contenidos, sin transformar de manera profunda las prácticas pedagógicas de las instituciones universitarias (De Miguel, 2006). Siguiendo a Rosario (2006), con el paso del tiempo —y especialmente a partir de la expansión de Internet en la década de 1990—, las TIC comenzaron a ocupar un lugar central en los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel superior: su uso se extendió desde la simple búsqueda de información hasta la creación de entornos digitales de construcción del conocimiento que combinan texto, imagen, audio, video e interacción en tiempo real. En este sentido, Tyagi

(2018) señala que las TIC actúan como agentes de cambio en la educación superior, ya que no solo transforman los modos de acceso al conocimiento, sino también los roles de docentes y estudiantes dentro del proceso formativo. Bajo esta perspectiva, el docente universitario deja de ser el único poseedor del saber y se convierte en un facilitador que diseña experiencias de aprendizaje ricas y diversas, mientras que el estudiante asume un rol más activo, autónomo y protagónico en la construcción de su propio conocimiento.

La pandemia de COVID-19 aceleró de manera sin precedentes esta transformación en las universidades de todo el mundo: lo que en muchas instituciones era un proceso gradual y planificado de incorporación tecnológica se convirtió, de un día para otro, en una necesidad urgente e impostergable (García-Peñalvo et al., 2020). Frente a ello Cobo y Pardo Kuklinski (2020) sostienen que la experiencia de la enseñanza remota de emergencia dejó en evidencia tanto las posibilidades como las limitaciones de la educación digital en el nivel superior: sus resultados indican que la simple migración de contenidos a plataformas virtuales no es suficiente para garantizar aprendizajes de calidad, y que el desafío verdadero consiste en construir modelos híbridos y post-pandémicos que aprovechen lo mejor de la presencialidad y la virtualidad.

La evolución histórica de las tecnologías demuestra que incorporar herramientas de manera superficial no es suficiente, sino que resulta necesario crear espacios digitales que contengan verdaderas experiencias de aprendizaje (Area y Adell, 2009). Esta necesidad de ir más allá del simple uso de internet como archivo marca el paso hacia sistemas más complejos y organizados. De esta forma, surge el concepto de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), los cuales se presentan como el siguiente paso lógico para dar estructura y sentido pedagógico a la educación mediada por la red (Silva, 2011).

2.1.2. Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)

En primer lugar, vale destacar que un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje es un lugar educativo que se hace en la red y que posibilita mejorar la forma de trabajar entre los profesores y los alumnos. Area y Adell (2009) explican que en estos sitios las partes digitales no trabajan solas; todas ellas se unen y se ponen en orden para ayudar a la educación de los jóvenes. De este modo, la plataforma consigue organizar el tiempo escolar de una forma muy clara, la cual debe seguir las metas de cada clase y no solo acumular archivos. Por lo tanto, el sistema deja de ser un depósito pasivo y pasa a ser un medio que ayuda a enseñar mejor en el día a día. Así, los docentes pueden pensar en formas nuevas para llegar a sus alumnos con actividades de mayor valor (Boneu, 2007).

Por su parte, Gros (2011) señala que los EVEA presentan cuatro características centrales: son interactivos, flexibles, escalables y estandarizados en su estructura técnica. En este sentido, el estudiante adquiere un rol activo dentro del proceso de aprendizaje, participando de manera más autónoma en la construcción de sus conocimientos. Asimismo, estos entornos pueden adaptarse a las necesidades y lineamientos institucionales, permitiendo incorporar nuevas herramientas y actividades sin perder la coherencia pedagógica ni los objetivos iniciales del curso.

Además, Bates (2015) agrega que, al usar normas comunes, los EVEA permiten que distintos programas puedan hablar entre ellos sin encontrar problemas graves al momento de pasar datos o sumar herramientas externas. Por todo esto, resultan una muy buena respuesta para la universidad de hoy al brindar a los estudiantes distintas formas de llegar a la información, practicar los temas difíciles y crear un saber nuevo que puedan llevar a su vida profesional sin importar dónde vivan.

Por otra parte, Cedeño y Murillo (2019) creen que estos espacios cumplen un papel nuevo y muy útil en la educación de hoy, ya que ayudan a que los estudiantes puedan salir de los límites de tiempo y lugar que tiene la escuela de siempre. Sus estudios muestran que,

cuando la plataforma se hace con ideas pedagógicas claras, logra subir el interés, el trabajo constante y las notas finales del grupo de manera visible.

De la misma forma, Silva (2011) entiende que el EVA es un lugar electrónico que se hace con tecnología y vive de manera total en la red de internet; siendo el uso de este sitio el que permite que el profesor y el alumno logren construir un conocimiento juntos. Siguiendo esta línea, los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje constituyen un avance fundamental para la educación superior, ya que logran unir a profesores y alumnos en un espacio digital diseñado para construir el conocimiento. Sin embargo, para que un EVEA pueda funcionar de manera correcta en el mundo real, necesita apoyarse en un soporte informático robusto que ofrezca todas las herramientas necesarias en un solo lugar. Es en este punto exacto donde entran en juego los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), los cuales aportan la base técnica y operativa para hacer realidad estas ideas pedagógicas.

2.1.3. Plataformas LMS y sus características pedagógicas

Las plataformas de gestión del aprendizaje, que muchos autores llaman LMS por sus siglas en inglés, son sistemas que sirven para crear y dar cursos en línea que se diferencian de los sitios que solo guardan archivos, ya que estos programas tienen muchas herramientas juntas en un solo lugar. Clarenc et al. (2013) explican que un LMS permite realizar muchas cosas al mismo tiempo: ayuda a los profesores a presentar los temas, hacer tareas y ver el trabajo de los alumnos paso a paso. De esta forma, el sistema no solo pasa información, sino que cambia la forma de estudiar y de aprender en la universidad. En esta línea, Area y Adell (2009) consideran que estas plataformas logran unir a las personas, ya que todos pueden hablar y escribir sin estar en el mismo sitio físico. Por este motivo, resultan muy útiles para la educación superior de hoy.

Desde la perspectiva de Boneu (2007), una plataforma de este tipo debe presentar un diseño claro para que todos puedan usar sus herramientas sin problemas técnicos. Esto

supone que los estudiantes deben encontrar los textos, los recursos visuales y las guías de estudio de forma rápida y sencilla en sus pantallas. Además, Siemens (2004) recuerda que el sistema tiene que ayudar a crear verdaderas relaciones entre las personas y las ideas, ya que el entorno virtual pierde gran parte de su valor educativo si solo se limita a mostrar documentos para una lectura pasiva. Por esta razón, los profesores deben pensar de manera muy cuidadosa cómo van a usar el sistema para que las clases logren mantener la atención, promover la participación continua y generar procesos de aprendizaje profundos a lo largo del curso.

Desde un punto de vista pedagógico, las plataformas LMS permiten llevar a cabo diferentes modelos de enseñanza en el nivel superior; pueden servir para cursos de asistencia en persona, para programas a distancia o para propuestas que unan ambas opciones. En este sentido, Garrison y Kanuka (2004) explican que el modelo mixto resulta muy valioso para la universidad, porque toma los beneficios de los encuentros presenciales y los suma a las ventajas de trabajar en línea. En este tipo de formato, el sistema digital permite que los estudiantes sigan con sus lecturas y tareas cuando regresan a sus casas. De esta manera, el tiempo de la clase presencial queda libre para debatir, analizar casos y resolver temas complejos. Bartolomé Pina (2004) agrega que esta forma de organizar el estudio ayuda a que cada persona pueda aprender a su propio ritmo, una condición que favorece de manera especial a quienes trabajan.

Por otra parte, Cabero (2006) considera que las herramientas de comunicación deben ocupar el centro de la educación a distancia o híbrida: los foros, los espacios de debate y los mensajes permiten que los alumnos y los profesores puedan cambiar ideas y sientan que forman parte de una comunidad. A través de estas funciones, los estudiantes logran conocer a sus compañeros, presentar sus dudas y dar su opinión sobre los temas que estudian cada semana. Al mismo tiempo, el profesor puede leer los aportes de todos, entender qué conceptos resultan difíciles y ayudar de forma directa a las personas que necesitan mayor

orientación en su proceso. Por esta razón, la interacción constituye un factor clave para llegar al éxito académico y mantener el compromiso constante del grupo.

Finalmente, Zapata-Ros (2012) explica que una característica central de un LMS es que permite ver, medir y conocer todo el trabajo que hacen los alumnos a lo largo del curso: el sistema guarda datos exactos sobre los accesos, las lecturas y las tareas que terminan a tiempo. Esta información resulta de gran ayuda para los docentes, ya que pueden conocer de cerca el proceso de cada persona y saber si alguien presenta riesgo de abandonar la materia. Además, la plataforma ofrece opciones para hacer pruebas breves que dan los resultados al instante, lo que permite que el estudiante sepa de inmediato si logra entender el tema o si debe volver a estudiar. En definitiva, el seguimiento continuo ayuda a cambiar las decisiones de enseñanza a tiempo: el docente no tiene que esperar a la evaluación final para saber si sus alumnos consiguen aprender.

Como se ha podido conceptualizar, las plataformas LMS ofrecen un marco de trabajo completo que permite organizar la enseñanza, facilitar la comunicación y medir el avance de los estudiantes de manera muy precisa. No obstante, frente a la gran cantidad de opciones que ofrece el mercado tecnológico actual, las instituciones de educación superior necesitan elegir aquella alternativa que mejor responda a sus propios valores y metas formativas. Dentro de este grupo de sistemas disponibles, resulta imprescindible analizar en detalle la plataforma Moodle, debido a su enorme impacto global y a su particular enfoque centrado en la construcción social del saber.

2.1.3.1. Moodle

Dentro de la gran cantidad de plataformas que existen en el mundo, Moodle es una de las más conocidas y utilizadas en todos los niveles educativos. Martin Dougiamas, un profesor de Australia, creó este sistema de código abierto a principios de este siglo. Dougiamas y Taylor (2003) explican que el objetivo principal era hacer un espacio en línea

que pudiera crecer con la ayuda de todas las personas que lo usan, sin tener que pagar permisos muy caros. Hoy en día, esta plataforma permite que las universidades puedan cambiar su forma para que se vea y trabaje exactamente como se quiera y necesite. De este modo, Moodle no es solo un programa que se compra y se usa una vez, sino que es un sistema libre que la comunidad puede mejorar, hacer propio y ayudar a crecer año tras año.

El rasgo más distintivo de Moodle no reside únicamente en su tecnología, sino en la visión educativa que fundamenta su diseño: el modelo del constructivismo social. Cole y Foster (2007) recuerdan que esta teoría pedagógica sostiene que las personas logran aprender de manera más significativa cuando colaboran e interactúan con otros para resolver problemas. Por el contrario, resulta más difícil apropiarse del conocimiento cuando solo se recibe información de forma pasiva. De acuerdo con esta perspectiva, el saber humano se construye a través de la experiencia compartida, el diálogo constante y el trabajo grupal. En este sentido, el aula virtual debe funcionar como un espacio de acción, no de simple observación. Por lo tanto, todas las herramientas que ofrece Moodle buscan que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento en diálogo con los materiales, con sus pares y con el docente.

Al poner el constructivismo en el centro de su propuesta, Moodle logra establecer un entorno donde el estudiante asume el rol de protagonista de su propio aprendizaje. Así, Area y Adell (2009) explican que la plataforma dispone de múltiples funciones para el trabajo colaborativo, como los glosarios y las bases de datos compartidos. A través de ellas, los alumnos pueden redactar documentos de forma conjunta y aportar perspectivas propias al curso. Esta dinámica de trabajo transforma por completo la función del docente en el entorno virtual: ya no actúa como el único transmisor del saber, sino como una guía que ayuda al grupo a descubrir y comprender los conceptos por su cuenta. De esta manera, el sistema permite que los estudiantes ganen autonomía, se sientan más seguros y logren formar un pensamiento crítico frente a los desafíos académicos.

Desde un punto de vista técnico, Moodle presenta una serie de ventajas que explica por qué tantas universidades la eligen como su plataforma institucional. En especial, se destaca por ser un sistema muy flexible que puede escalar su tamaño según las necesidades del contexto. Kakasevski y cols. (2008) señalan que la arquitectura del programa funciona a través de un diseño modular: el administrador puede integrar o retirar funciones específicas sin afectar la estructura general del entorno. Esto significa que una institución puede comenzar con un espacio básico y luego incorporar herramientas avanzadas, como salas de videoconferencia o actividades interactivas, a medida que los cursos lo requieran. Además, al seguir los estándares técnicos internacionales, permite que diferentes programas puedan enlazarse y operar juntos sin pérdida de información en el proceso.

Por último, resulta fundamental señalar que estas características convierten a Moodle en un sistema sumamente adecuado para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior. De hecho, Brandl (2005) considera que el aprendizaje de un nuevo idioma exige exposición constante, interacción auténtica y oportunidades reiteradas de práctica comunicativa. En este escenario, Moodle permite diseñar un espacio seguro donde los alumnos pueden escuchar audios nativos, grabar sus propias producciones orales y redactar textos con la frecuencia necesaria para consolidar sus saberes. Asimismo, Guijarro Paguay et al. (2023) añaden que el uso sistemático de estas herramientas contribuye a sostener la motivación del estudiante y a reducir la ansiedad que suele generar la producción oral en público. En este sentido, la plataforma favorece la integración de contenidos teóricos, prácticas comunicativas y actividades colaborativas dentro de una propuesta pedagógica organizada y dinámica.

En definitiva, la elección de Moodle como plataforma institucional asegura un soporte tecnológico y pedagógico ideal para promover el aprendizaje activo, el trabajo en grupo y la práctica constante, elementos vitales para la enseñanza del inglés. Sin embargo, contar con un entorno virtual excelente no garantiza el éxito por sí solo, ya que el sistema exige un

cambio profundo en la forma de actuar del estudiante frente a sus obligaciones. Por esta razón, resulta fundamental comprender cómo el alumno debe asumir el control de su propio proceso, lo que conduce de manera directa al estudio de la autonomía y la autorregulación en los espacios digitales.

2.1.4. Autonomía y autorregulación en entornos digitales

La autonomía y la autorregulación del aprendizaje representan dos de las competencias más relevantes que los entornos virtuales universitarios deben promover en los estudiantes; la autonomía se define como la capacidad del estudiante de tomar decisiones informadas sobre su propio proceso de aprendizaje, seleccionando estrategias, organizando su tiempo y accediendo a los recursos que considera más útiles para alcanzar sus objetivos formativos (García Aretio, 2025). La autorregulación, por su parte, es el motor que hace que esa autonomía sea operativa: Zimmerman (2002, citado en García Aretio, 2025) señala que un aprendiz autorregulado no es quien estudia en solitario, sino quien participa activamente en su aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual; sus procesos son cíclicos y proactivos, e incluyen la planificación de metas, la ejecución de estrategias y la evaluación de los resultados obtenidos. Por su parte, Bandura (1991) sostiene que la autorregulación se apoya en componentes fundamentales como el autocontrol, la autoeficacia y la planificación de acciones orientadas al logro de metas futuras. También intervienen funciones de automonitoreo, autojuicio y reacciones conductuales ante los propios resultados, lo que convierte a la autorregulación en una competencia compleja e integrada que el estudiante universitario debe desarrollar de manera progresiva.

En el contexto de los entornos de enseñanza en línea, la autorregulación adquiere una importancia aún mayor: cuando el estudiante trabaja en un aula virtual sin la presencia inmediata del docente, su capacidad de gestionar su tiempo, monitorear su propio progreso y ajustar sus estrategias de aprendizaje determina en gran medida su desempeño académico. Una revisión sistemática de la literatura realizada por Pinto Santuber et al. (2023) señala que

la autorregulación es un factor determinante en el fortalecimiento de la competencia digital, y que esta, a su vez, produce efectos positivos sobre la motivación, el rendimiento académico y la disposición del estudiante universitario para el aprendizaje en entornos digitales.

Queda claro, entonces, que el éxito en los entornos virtuales depende en gran medida de la capacidad del estudiante para regular su propio tiempo, esfuerzo y estrategias de aprendizaje sin la mirada constante del docente. Ahora bien, cuando esta autonomía exigida por el mundo digital se combina con la asistencia a clases físicas en la universidad, el escenario se vuelve más complejo y requiere un diseño didáctico muy preciso. Por ende, el análisis debe avanzar ahora hacia el estudio de la enseñanza híbrida, con el fin de entender cómo se logra articular de manera exitosa a los encuentros presenciales con las actividades asincrónicas.

2.2. Enseñanza híbrida en educación superior

El escenario universitario contemporáneo ha experimentado transformaciones sustanciales en su manera de estructurar las coordenadas de tiempo y espacio para el aprendizaje. En este contexto de innovación sistémica, la modalidad híbrida emerge como una alternativa plausible frente a las limitaciones de los paradigmas presenciales tradicionales. Este modelo educativo no implica la mera superposición de artefactos tecnológicos sobre la clase física, sino que exige una reconfiguración profunda en las formas de mediación y apropiación del conocimiento. Al articular de manera intencional las instancias presenciales con los entornos digitales; las instituciones logran configurar trayectorias formativas más flexibles, dinámicas y ajustadas a las demandas de los estudiantes. De este modo, la educación superior trasciende los muros del aula física y evoluciona hacia un ecosistema de convergencia, donde la infraestructura presencial y las plataformas virtuales operan en sinergia para alcanzar un mismo propósito pedagógico.

2.2.1. Modelos híbridos y blended learning

El concepto de *blended learning*, también conocido en español como aprendizaje combinado o mixto, ha ganado un lugar central en los debates sobre innovación académica. De manera general, este modelo propone una estructura que une el trabajo cara a cara con las estrategias propias de la educación en línea.

Garrison y Kanuka (2004) explican que esta modalidad posee un enorme poder transformador en el nivel superior, ya que no se limita a sumar tecnología, sino que busca reestructurar los tiempos habituales de clase para potenciar la participación del estudiante. Bajo este enfoque, el sistema virtual deja de funcionar como un simple archivo de lectura y pasa a sostener verdaderas tareas de análisis asincrónico.

Desde un punto de vista organizativo, los modelos híbridos pueden asumir diferentes formatos según las necesidades específicas de cada grupo y materia: propuestas que pueden variar desde cursos donde la red funciona solo como un apoyo secundario, hasta programas donde casi todo el proceso ocurre en línea con encuentros físicos muy puntuales (Graham, 2006). Sin embargo, más allá de los porcentajes de tiempo invertidos en cada escenario, el rasgo central de estos modelos radica en la intención de enriquecer el aprendizaje por medio de la mezcla de entornos. Según Boelens et al. (2017), el verdadero valor del modelo mixto aparece cuando el docente logra diseñar situaciones que otorgan mayor control a los alumnos sobre su propia formación. En otras palabras, el sistema funciona de forma correcta cuando la parte digital ayuda al estudiante a avanzar a su propio ritmo.

Por otra parte, la implementación de estos modelos genera cambios muy profundos en los roles históricos que asumen los actores del proceso educativo. En este sentido, el docente debe dejar su postura de orador único para asumir funciones de gestor, orientador y creador de recursos adaptados al nuevo contexto tecnológico. Al mismo tiempo, el estudiante necesita abandonar su posición pasiva para convertirse en el verdadero constructor de su aprendizaje, una tarea que exige altos niveles de compromiso individual (Vázquez Astudillo,

2021). Al respecto, García Aretio (2022) destaca que el desafío principal de los sistemas híbridos consiste en romper con la rigidez de los esquemas del pasado para dar paso a oportunidades más abiertas y equitativas.

2.2.2. Integración pedagógica de lo presencial y lo asincrónico

Para que un dispositivo híbrido logre viabilizar aprendizajes significativos en el ámbito universitario, resulta imperativo trascender la noción de alternancia temporal y alcanzar un nivel de integración pedagógica genuina. Esto implica que las instancias sincrónicas y las actividades virtuales no pueden operar como dimensiones disociadas o redundantes. García Aretio (2022) advierte que dicha integración exige un diseño instructivo premeditado, en el cual cada entorno aporta un valor diferencial y complementario: la presencialidad se reserva para el debate socrático, la resolución de dilemas y la interacción dialógica; mientras que el espacio asincrónico propicia la inmersión teórica y el avance autónomo. De esta manera, el programa académico se percibe como una experiencia formativa cohesiva e ininterrumpida. Por lo tanto, el estudiante concibe la plataforma digital y el aula física como componentes indisociables de un único continuo didáctico.

Osguthorpe y Graham (2003) enfatizan que el diseño curricular debe calibrar el equilibrio idóneo entre las sesiones presenciales prescriptivas y el trabajo independiente distribuido. En un modelo integrado de manera eficaz, las asignaciones asincrónicas en el sistema de gestión del aprendizaje habilitan al estudiante a procesar los núcleos teóricos de forma anticipada, lo que optimiza el tiempo de la clase física para la aplicación práctica y el análisis crítico. A su vez, las tensiones conceptuales emergentes en la sesión presencial pueden derivar en nuevas indagaciones y foros de deliberación virtuales. Así, la articulación entre ambos ecosistemas configura un proceso continuo e iterativo que eleva el estándar de la calidad educativa.

Finalmente, la construcción de esta sinergia metodológica exige un nivel de previsión docente sustancialmente más riguroso que el requerido por los modelos monomodales convencionales. Bates (2015) postula que el profesorado debe delimitar con precisión qué objetivos de aprendizaje resultan pertinentes para la mediación presencial y qué competencias convienen ser estimuladas de manera diferida mediante tecnologías digitales. Esta jerarquización de decisiones resulta crucial para mitigar la sobrecarga cognitiva del estudiante y evitar la duplicación innecesaria de contenidos, anomalías frecuentes cuando la virtualidad se anexa sin un horizonte pedagógico definido. Cuando la integración didáctica alcanza su madurez operativa, el impacto formativo global supera con creces la mera sumatoria de las modalidades aisladas. En conclusión, la combinación estratégica de lo presencial y lo asincrónico resulta clave para el éxito del paradigma bimodal.

2.2.3. Motivación y compromiso en escenarios híbridos

La motivación y el compromiso estudiantil constituyen ejes fundamentales para el éxito de cualquier propuesta educativa híbrida en el nivel superior, ya que estos constructos psicológicos no solo determinan la persistencia del alumno en su trayectoria formativa, sino que también configuran la calidad de los procesos cognitivos y metacognitivos que se despliegan en entornos multimodales. En este marco, la enseñanza híbrida presenta un doble desafío: debe mantener el interés que genera la interacción presencial y, simultáneamente, contrarrestar los riesgos de desmotivación inherentes a la autonomía digital. Deci y Ryan (2000), desde la teoría de la autodeterminación, argumentan que la motivación intrínseca se fortalece cuando se satisfacen necesidades básicas de competencia, relación y autonomía: en el *blended learning*, estas condiciones se logran mediante una calibración precisa entre actividades que validan el dominio del estudiante y espacios colaborativos que fomentan la pertenencia grupal. Por consiguiente, el diseño híbrido debe priorizar experiencias que refuercen la percepción de progreso y conexión social, evitando la fragmentación que podría derivar en abandono.

Desde la perspectiva del compromiso cognitivo, los escenarios híbridos ofrecen oportunidades únicas para articular la motivación superficial con formas más profundas de implicación intelectual. Siguiendo a Garrison et al. (2000), el modelo de Comunidad de Consulta (CoI) identifica tres presencias interdependientes (cognitiva, docente y social) que se potencian mutuamente en entornos combinados. La presencialidad contribuye decisivamente a la construcción de vínculos afectivos y confianza mutua, elementos que luego se trasladan al ámbito virtual para sostener debates asincrónicos y reflexiones prolongadas. En este sentido, Bozkurt y Sharma (2020) destacan que la hibridación pospandémica ha evidenciado cómo la integración de estas presencias eleva significativamente el nivel de compromiso: los estudiantes que perciben coherencia entre ambos espacios manifiestan mayor disposición a invertir esfuerzo cognitivo sostenido. De manera similar, la alternancia programada entre momentos sincrónicos y tareas independientes genera ciclos de expectativa que revitalizan el interés semana a semana, transformando la rutina académica en una secuencia dinámica de desafíos y logros.

Sin embargo, mantener la motivación en contextos híbridos demanda estrategias específicas que contrarresten los factores inhibidores propios de la modalidad: la literatura identifica la sobrecarga informativa, la fatiga digital y la sensación de aislamiento como amenazas estructurales que pueden erosionar el compromiso estudiantil. Joo et al. (2011) demuestran mediante análisis longitudinal que la gamificación aplicada a plataformas LMS incrementa la persistencia en cursos bimodales, particularmente cuando se combinan insignias digitales con reconocimientos presenciales que validan públicamente los avances individuales.

Finalmente, el compromiso afectivo-emocional emerge como el indicador más sensible de la eficacia híbrida, dado que refleja la alineación profunda entre las expectativas del estudiante y las experiencias concretas del curso. Este compromiso integra las dimensiones conductual, cognitiva y emocional en un continuum que puede medirse a través

de indicadores observables como la participación voluntaria y la autoeficacia declarada (Fredricks et al., 2004).

En este marco, la rotación estratégica entre presencialidad (que nutre la dimensión relacional) y asincronía (que estimula la autorreflexión) genera un efecto sinérgico que multiplica el impacto motivacional. En consecuencia, la motivación y el compromiso en la educación híbrida no constituyen meros subproductos tecnológicos, sino logros pedagógicos que exigen diseño intencional, monitoreo continuo y ajustes basados en retroalimentación sistemática para garantizar trayectorias formativas sostenibles y transformadoras (Picciano, 2021).

2.3. Enseñanza híbrida en la enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en modalidades híbridas representa una convergencia estratégica entre las fortalezas de la interacción presencial y las posibilidades de la mediación digital. Este enfoque responde a las demandas del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y a las necesidades comunicativas del estudiante universitario. En el contexto de la ingeniería, donde el dominio funcional del inglés resulta indispensable para la consulta de bibliografía técnica y la participación en redes profesionales globales, el modelo bimodal permite optimizar la exposición lingüística sin saturar los tiempos presenciales. La hibridación no solo diversifica las vías de práctica (sincrónica/asincrónica), sino que también personaliza el itinerario de adquisición de competencias, articulando gramática, vocabulario y habilidades comunicativas en un continuum coherente. Este apartado examina las particularidades didácticas de esta integración específica para el nivel preintermedio (A2), con énfasis en entornos virtuales, desarrollo asincrónico, retroalimentación digital y diseño de recursos adaptados.

2.3.1. Didáctica de lenguas extranjeras en entornos virtuales

La didáctica de lenguas en entornos virtuales demanda una reconfiguración de los principios tradicionales de la enseñanza comunicativa para adaptarlos a las características únicas de la mediación digital. En este marco, el aula virtual no sustituye la interacción humana, sino que la potencia mediante recursos multimedia y espacios de práctica autónoma.

Álvarez Ramos (2017) argumenta que la enseñanza del español como lengua extranjera en plataformas como Eleclips requiere priorizar la integración de actividades interactivas que fomenten la exposición significativa a la lengua objetivo, evitando la pasividad lectora. Para el inglés de nivel preintermedio, esto implica diseñar secuencias que combinen input comprehensivo (lecturas graduadas, audios narrativos) con output controlado (foros guiados, grabaciones orales), alineadas con los descriptores A2 del MCER. De acuerdo con Puebla et al. (2025), la combinación de dispositivos didácticos digitales y estrategias comunicativas en entornos Moodle eleva la eficacia de la adquisición léxica y gramatical en contextos universitarios argentinos.

Asimismo, la literatura enfatiza la necesidad de superar el modelo conductista en favor de enfoques constructivistas que posicionen al estudiante como co-creador de su competencia lingüística. Intriago Cedeño (2023) realiza una revisión bibliográfica que confirma cómo los entornos virtuales favorecen la adquisición simultánea del alemán, francés e inglés como L2 mediante la articulación de tareas colaborativas y autoevaluativas.

Por su parte, Lauría de Gentile y Trovarelli (2024) demuestran que el diseño de entornos virtuales centrados en la lecto-comprensión en francés como LE genera transferencias positivas al inglés, particularmente cuando se incorporan estrategias metacognitivas explícitas. Por consiguiente, la didáctica virtual del inglés exige un equilibrio entre control docente inicial y progresiva emancipación del estudiante hacia la autonomía comunicativa.

2.3.2. Desarrollo de habilidades lingüísticas en modalidad asincrónica

El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva/lectora, expresión oral/escrita) en modalidad asincrónica presenta desafíos y oportunidades singulares en el contexto híbrido del nivel A2, temporalidad que permite una inmersión prolongada y personalizada que la clase presencial no puede igualar.

Bañados (2006) destaca que la exposición continua a input auténtico en plataformas digitales facilita la internalización de patrones léxico-gramaticales y mejora la comprensión receptiva, siempre que se estructure en ciclos de preview-listen-reflect. Para la expresión productiva, Hernández (2023) analiza cómo el *blended learning* potencia las competencias orales mediante grabaciones iterativas en Moodle, donde el estudiante revisa, corrige y reenvía sus producciones sin la presión temporal de la interacción sincrónica. Esta retroalimentación autocontrolada resulta particularmente valiosa en el nivel preintermedio, donde la confianza inicial es frágil y el error genera inhibición.

Por otra parte, la asincronía favorece el desarrollo integrado de habilidades mediante tareas holísticas que simulan usos reales del inglés técnico. León (2024) examina la implementación de blended learning en arquitectura, donde recursos multimedia (Duolingo, Babbel) combinados con foros asincrónicos fortalecen vocabulario específico y comprensión auditiva sin saturar los horarios presenciales. Esta modalidad permite asignar lecturas extensas de papers técnicos o podcasts de conferencias TED como preparación, liberando las sesiones físicas para debate y role-plays.

2.3.3. Feedback digital y evaluación formativa en lenguas

El *feedback* digital y la evaluación formativa emergen como pilares del aprendizaje híbrido del inglés, al proporcionar retroalimentación inmediata y personalizada que acelera la internalización de correcciones. En el nivel de inglés preintermedio, donde los errores

sistemáticos obstaculizan la fluidez, estas herramientas resultan indispensables. Cobos Morocho y Loyola Illescas (2025) documentan que la evaluación formativa mediada por TIC en educación básica genera mejoras significativas en el aprendizaje de la lengua inglesa, caracterizadas por retroalimentación constante, mayor participación estudiantil y acompañamiento individualizado que reduce la ansiedad evaluativa. Su estudio de investigación-acción confirma que esta innovación pedagógica incrementa la confianza del estudiante y fortalece competencias lingüísticas básicas, hallazgos extrapolables al nivel A2, donde persisten temores similares frente a la producción oral y escrita.

Lauría de Gentile (2024) demuestra que el *feedback* en entornos virtuales para lectocomprensión en francés transfiere beneficios al inglés, particularmente en la autoevaluación guiada. En el contexto, el *feedback* asincrónico sobre textos técnicos (revisiones pares en foros) fomenta la precisión terminológica esencial para lecturas académicas. Intriago Cedeño (2023) confirma que la evaluación continua en EVA eleva competencias en múltiples lenguas como segundas lenguas. De este modo, el *feedback* digital transforma la evaluación de un evento terminal en un proceso iterativo que acelera el progreso hacia B1.

2.3.4. Diseño de materiales digitales para nivel preintermedio (A2)

El diseño de materiales digitales para A2 exige recursos graduados que equilibren accesibilidad y desafío cognitivo-lingüístico, alineados con descriptores del MCER y necesidades instrumentales. La multimodalidad (texto, audio, video interactivo) resulta clave para mantener el engagement.

Para inglés técnico, León (2024) integra Duolingo con foros Moodle para vocabulario arquitectónico, logrando mejoras en comprensión auditiva mediante exposición reiterada. De la misma manera, Bañados (2006) propone materiales auténticos adaptados (manuales simplificados, podcasts TED-Ed) que simulan contextos profesionales.

Además, el diseño debe incorporar principios de diferenciación y scaffolding progresivo. Por ello, Puebla et al. (2025) proponen dispositivos didácticos en Moodle con dificultad progresiva en habilidades productivas, desde diálogos guiados hasta debates técnicos asincrónicos.

Lauría de Gentile (2024) valida lecturas graduadas virtuales para transferir estrategias metacognitivas al inglés A2 tales como infografías técnicas interactivas (Genially) y quizzes adaptativos (Kahoot asincrónico), las cuales consolidan léxico específico, combinando autenticidad graduada, interactividad y alineación profesional para transitar hacia la autonomía comunicativa.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló a partir de la metodología de *Design Thinking* (pensamiento de diseño), entendida como un enfoque centrado en el usuario para la resolución de problemas complejos mediante procesos iterativos.

De acuerdo con Tim Brown (2009), el *Design Thinking* constituye una metodología orientada a la innovación que busca integrar las necesidades de las personas, las posibilidades tecnológicas y los requerimientos funcionales en el diseño de soluciones a problemas reales y complejos, priorizando la empatía con los usuarios y la construcción colaborativa de propuestas. En este sentido, el pensamiento de diseño resulta ser una herramienta pertinente para contextos educativos donde se busca mejorar experiencias de aprendizaje y resolver problemáticas pedagógicas concretas. En el ámbito educativo, el Design Thinking favorece procesos de innovación pedagógica centrados en los estudiantes, promoviendo la exploración de necesidades, la generación de soluciones creativas y la evaluación continua de las propuestas implementadas.

3.2 Fases del *Design Thinking*

Siguiendo el modelo propuesto por el Hasso Plattner Institute of Design at Stanford (2010), el *Design Thinking* cuenta con cinco fases metodológicas interrelacionadas y flexibles, a saber: empatía, definición, ideación, prototipado y validación. Estas etapas conforman un proceso dinámico y cíclico que permite efectuar ajustes progresivos a partir de la retroalimentación obtenida durante la experiencia.

A continuación, se describe cada una de dichas fases:

1. Empatía: Comprender a fondo las necesidades, emociones y motivaciones de los usuarios mediante entrevistas, observaciones y otros métodos de investigación cualitativa.
2. Definición: Sintetizar la información recopilada para identificar claramente los problemas y desafíos centrales que se deben abordar, estableciendo un marco de referencia para diseñar soluciones.
3. Ideación: Generar ideas innovadoras y soluciones posibles, promoviendo la libertad de pensamiento y la creatividad sin restricciones.
4. Prototipado: Construir versiones preliminares o modelos simples de las soluciones seleccionadas para hacer tangible el concepto y facilitar su evaluación.
5. Validación: Testear los prototipos con los usuarios, recabando *feedback* para identificar mejoras y ajustar las soluciones antes de su implementación definitiva.

Este proceso es cíclico y flexible, permitiendo iterar varias veces los pasos para perfeccionar las ideas y adaptarlas mejor a las necesidades del usuario, promoviendo así la innovación centrada en las personas.

3.3 Aplicación de las fases de *Design Thinking*

En este trabajo en particular, el *Design Thinking* se aplicó de la siguiente manera:

Fase 1: Empatía

Se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas en pos de la comprensión en profundidad de las necesidades, preferencias, motivaciones y dificultades del equipo de cátedra y de los estudiantes de nivel preintermedio para la construcción del conocimiento del idioma inglés a través de un entorno virtual que complemente las clases presenciales. Para ello, se emplearon entrevistas semiestructuradas y encuestas dirigidas a los miembros de la cátedra y a los estudiantes, los cuales participaron en la prueba piloto del aula virtual.

Fase 2: Definición

Con la información recabada, se llevó a cabo un análisis de contenido que permitió identificar patrones y temas recurrentes, los cuales fueron utilizados para elaborar perfiles de usuario y para definir los principales desafíos educativos y tecnológicos que debía abordar el aula virtual, así como los requerimientos y metas específicas para el aula virtual.

Fase 3: Ideación

En esta etapa, se generó una propuesta para resolver las problemáticas identificadas a través de sesiones de lluvia de ideas, votaciones y esquemas. Se puso énfasis en la exploración de recursos tecnológicos y pedagógicos, así como de formas de interacción asincrónica que puedan implementarse en el aula virtual.

Fase 4: Prototipado

Lo resultante de la fase de ideación se convirtió en el insumo para el diseño y desarrollo de una “primera versión” del aula virtual, la cual incluyó actividades, recursos, herramientas y plataformas interactivas. El aula fue creada en un entorno de gestión de aprendizaje (LMS) de la Facultad de Ingeniería, que se llama Aula Abierta y responde a la marca comercial Moodle.

Fase 5: Validación

Como última etapa, se evaluó el producto final del aula virtual a través de pruebas con un grupo de usuarios representativos (estudiantes y docentes) a lo largo del dictado de un cuatrimestre, que es lo que dura la materia. Se recopilaron datos mediante encuestas, entrevistas para medir la usabilidad, funcionalidad y satisfacción general, así como el impacto en el proceso de construcción del conocimiento.

3.4 Población y muestra intencionada

Teniendo en cuenta el carácter de esta investigación, el foco estuvo puesto en definir unidades de análisis que ofrecieran una gran riqueza para la recolección de los datos y la comprensión profunda del fenómeno (Hernández et al., 2014). En este sentido, Arispe et al. (2020) explican que la población “se define como el conjunto de casos que tienen una serie de especificaciones en común y se encuentran en un espacio determinado” (p. 73). De acuerdo con lo expuesto por los autores citados, la población de este estudio estuvo conformada por la totalidad de la cátedra Inglés II (nivel preintermedio, A2) de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo del segundo cuatrimestre del año 2025.

Para la investigación se trabajó con una muestra intencional representada por los estudiantes y docentes de Inglés II del segundo cuatrimestre de 2025 que aceptaron formar parte del estudio de manera voluntaria.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para esta investigación se utilizaron dos técnicas principales de recolección de información en las fases de empatía y de validación: la encuesta y la entrevista semiestructurada. La combinación de estas técnicas permitió obtener datos sobre las percepciones de estudiantes y docentes respecto del aula virtual, así como sobre el uso real del entorno durante el cuatrimestre.

a) Encuesta: Se aplicaron encuestas en línea a estudiantes y docentes de la cátedra Inglés II. En el caso de los estudiantes, la encuesta permitió relevar su nivel de comodidad con Moodle y con otras herramientas digitales (Kahoot, Genially, Liveworksheets, Wordwall, etc.), sus preferencias respecto de actividades asincrónicas y su valoración global del aula virtual como apoyo para el aprendizaje del inglés. En el caso de los docentes, la encuesta se centró en su experiencia previa con recursos digitales, sus expectativas sobre el aula virtual y su apreciación posterior sobre la utilidad de la propuesta.

b) Entrevista semiestructurada: Se efectuaron entrevistas semiestructuradas a la profesora titular y a al menos un/a docente auxiliar de la cátedra. Estas entrevistas tuvieron como finalidad profundizar en la mirada docente sobre el proceso de diseño del aula virtual, los criterios didácticos utilizados, las dificultades encontradas y las mejoras observadas en la dinámica de la asignatura. La estructura semiestructurada permitió seguir una guía común de temas, pero dejando espacio para que surgieran comentarios y ejemplos concretos a partir de la experiencia de cada docente.

3.6 Técnica de análisis de la información

La información recopilada en las fases de empatía y de validación fue analizada mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, lo que permitió complementar y triangular los resultados obtenidos de forma especialmente útil para lograr hallazgos más precisos, completos y profundos, validando las observaciones en diferentes fases del estudio. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la ventaja de esta triangulación metodológica reside en la posibilidad de obtener una comprensión más integral de los fenómenos estudiados, la validación cruzada de los datos y la posibilidad de explorar la relación entre diferentes variables desde múltiples perspectivas.

CAPÍTULO IV. NECESIDADES PEDAGÓGICAS Y TECNOLÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES PARA EL NIVEL PREINTERMEDIO A2.

En el presente apartado se exponen los resultados correspondientes al diagnóstico inicial realizado en la cátedra de Inglés II de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo. Dicho diagnóstico se llevó a cabo a partir de la aplicación de encuestas tanto a estudiantes como al equipo docente, con el propósito de relevar información acerca de las características del grupo, su nivel de familiaridad con herramientas digitales y sus expectativas en relación con el uso de un aula virtual como complemento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este diagnóstico constituyó un insumo fundamental para el desarrollo de la propuesta, en tanto permitió identificar necesidades concretas del estudiantado y orientaciones pedagógicas del equipo docente, favoreciendo el diseño de un entorno virtual coherente con los intereses, hábitos de uso y requerimientos formativos de la población destinataria.

4.1 Resultados del diagnóstico de los alumnos en la etapa de empatía

Como muestra la figura 1, la mayoría de los estudiantes encuestados (73%) aún no ha cursado ni aprobado Inglés II, seguido por un 21% que cursó, pero no aprobó. En menor proporción, un 5% ya cursó y aprobó, y solo un 1% aprobó la asignatura. Esto evidencia que el grupo se encuentra mayormente en una instancia inicial respecto a la materia.

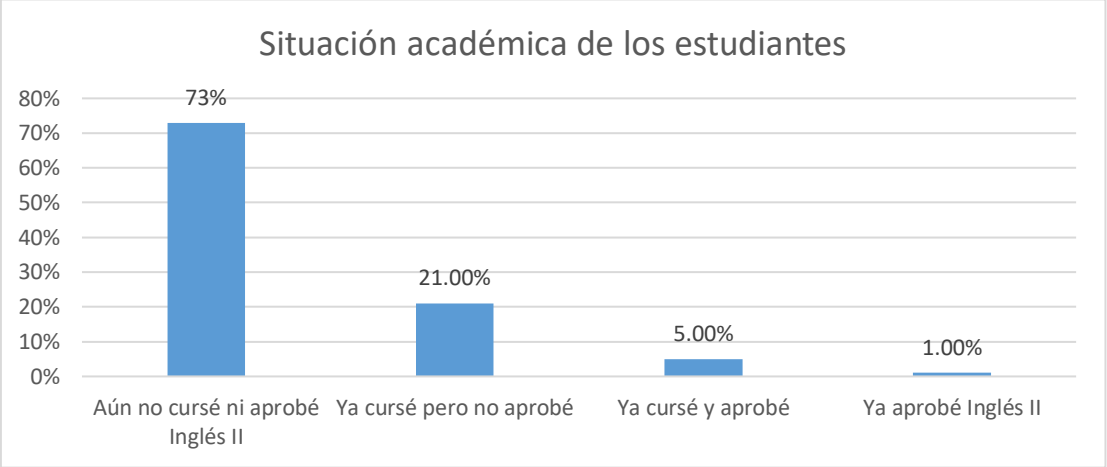


Figura 1. Situación académica de los estudiantes

Respecto a las competencias tecnológicas, la figura 2 ilustra que el 81% de los estudiantes presenta una percepción positiva en el uso de herramientas digitales (48% cómodo y 33% muy cómodo), mientras que un 19% manifiesta dificultades (14% poco cómodo y 5% incómodo). En términos generales, los datos indican un buen nivel de familiaridad tecnológica en la población encuestada.

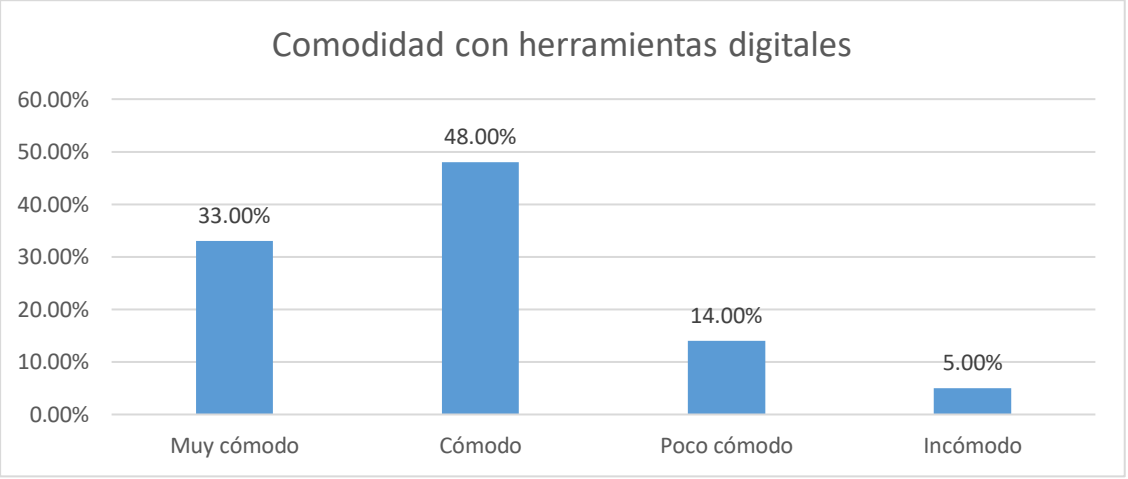


Figura 2. Comodidad con herramientas digitales

De acuerdo con la figura 3, la mayoría de los alumnos posee una percepción favorable respecto a la plataforma institucional Moodle, con un 57% que se considera cómodo y un 33% muy cómodo. En contraste, solo un 10% manifiesta dificultades (8% poco cómodo y 2% incómodo), lo que denota un buen nivel de adaptación al entorno.

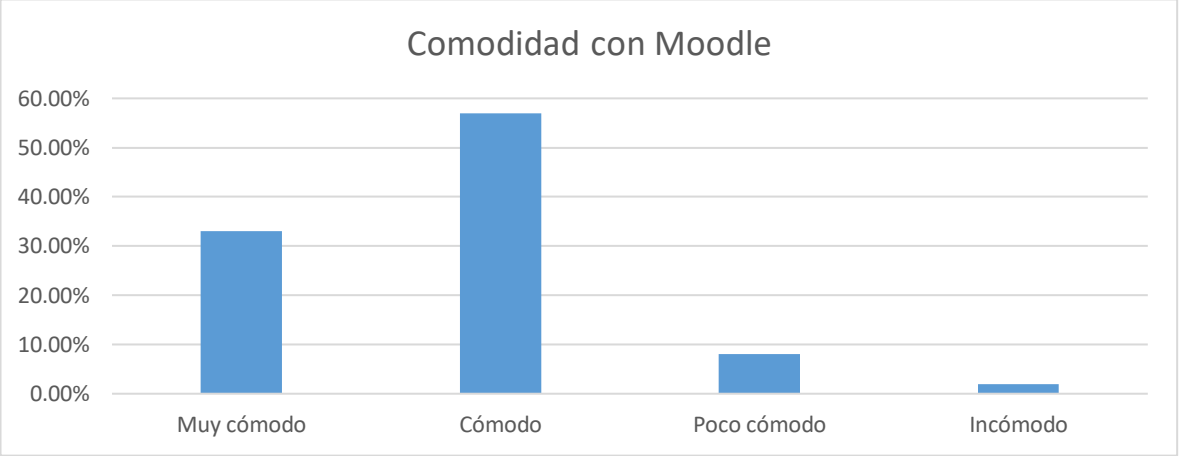


Figura 3. Comodidad con Moodle

Tal como refleja la figura 4, el 57% de los estudiantes prefiere que las actividades estén siempre disponibles, seguido por un 33% que opta por una modalidad progresiva. En menor medida, un 10% prefiere tareas con fechas definidas, lo que marca una clara tendencia hacia la flexibilidad en el acceso a los contenidos.

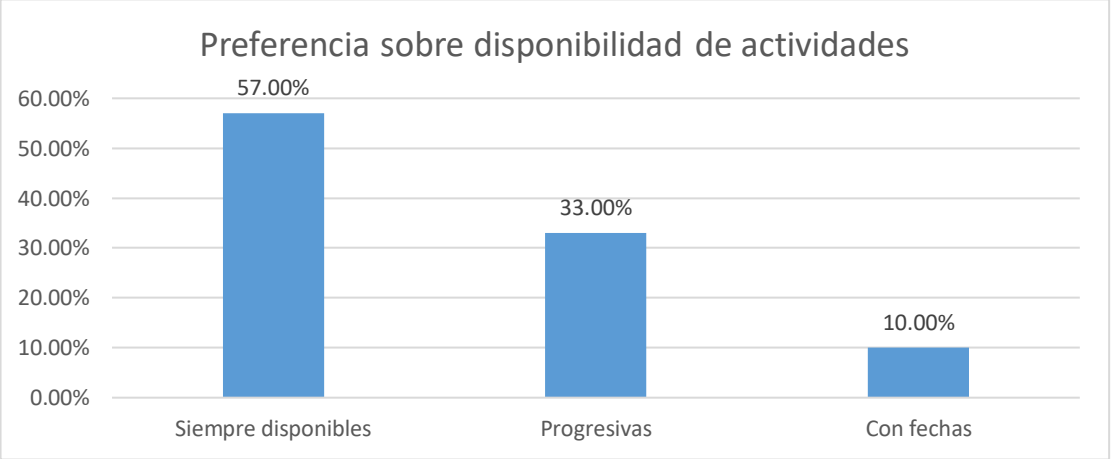


Figura 4. Preferencia sobre disponibilidad de actividades

En cuanto a los requerimientos de la plataforma, la figura 5 expone que el recurso más valorado por los estudiantes son las aplicaciones o páginas web con ejercicios (76%), seguido por ejercitación elaborada por la cátedra (65%) y los juegos didácticos (58%). En menor medida, un 38% destaca la importancia de un diseño atractivo, evidenciando una mayor priorización de los aspectos funcionales por sobre los estéticos.

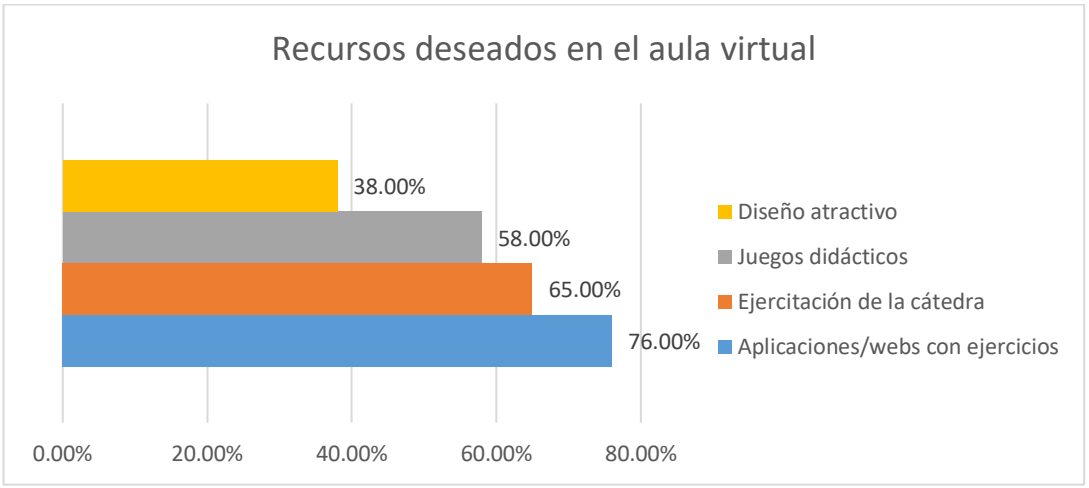


Figura 5. Recursos deseados en el aula virtual

Según revela la figura 6, el 43% de los estudiantes considera que utilizará el aula virtual todos los días o casi todos, mientras que un 33% prevé un uso semanal. Por su parte, un 22% indica que la frecuencia dependerá de los requisitos de la cátedra, y solo un 2% manifiesta un uso ocasional o nulo, lo que sugiere una alta predisposición general hacia su utilización.

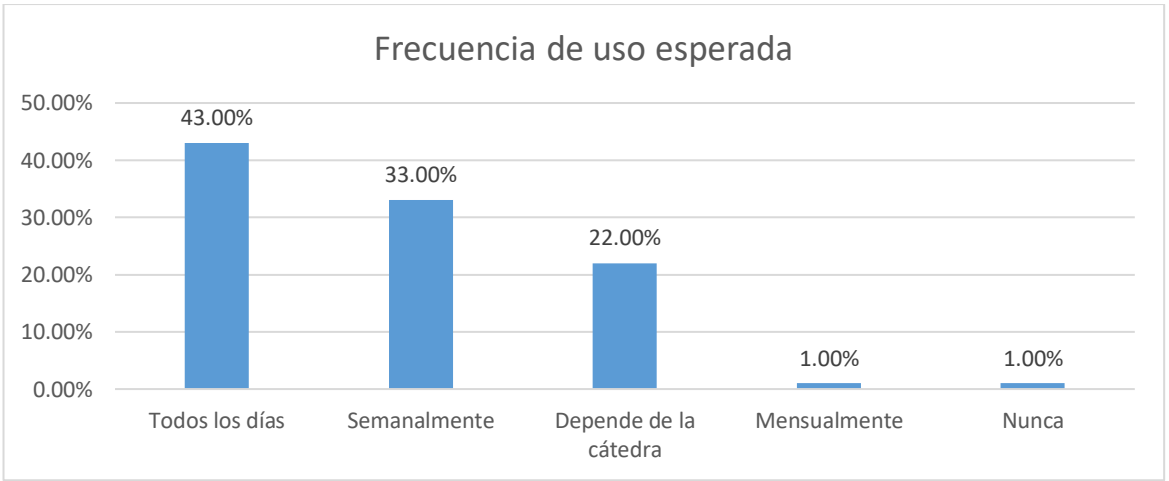


Figura 6. Frecuencia de uso esperada

Los datos presentados en la figura 7 destacan que el contenido más valorado es el material en formato PDF (61%), seguido por los ejercicios interactivos (55%) y los recursos multimedia (46%). En menor proporción, un 24% selecciona la opción “todas las anteriores”,

mientras que los foros (10%) y la irrelevancia del aula (3%) presentan escasa representación, indicando una preferencia por estructuras contenidistas y prácticas.

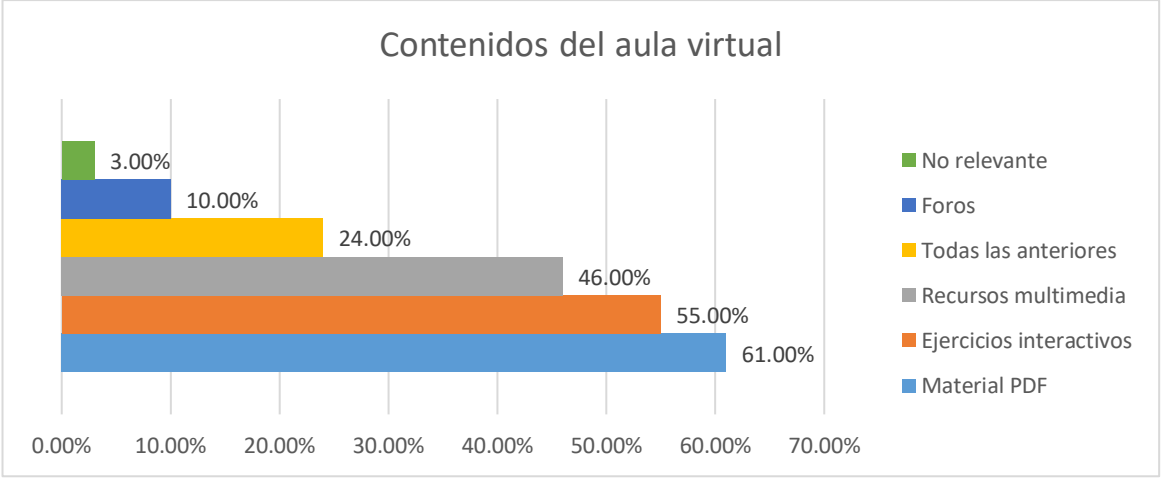


Figura 7. Contenidos del aula virtual

Por otro lado, la figura 8 permite apreciar que los videos son el recurso más atractivo para los alumnos (36%), seguidos por la ejercitación gramatical (24%) y la práctica de escucha (21%). En menor medida se valoran las actividades de vocabulario (15%) y lectura (4%), lo que demuestra una inclinación por contenidos dinámicos y audiovisuales.

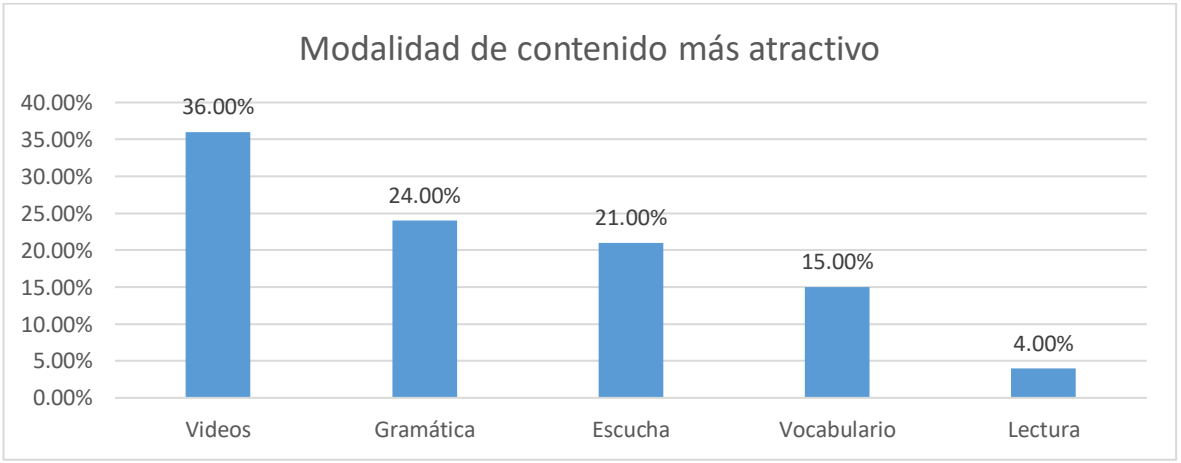


Figura 8. Modalidad de contenido más atractivo

Tal como denota la figura 9, la principal prioridad de los estudiantes es la ejercitación de vocabulario y gramática (80%), seguida por la práctica de escucha (71%). En un segundo nivel aparecen la lectura y la preparación para exámenes (46%), mientras que la teoría y los videos presentan menor relevancia (41%), lo que refleja una fuerte orientación hacia el aprendizaje práctico.

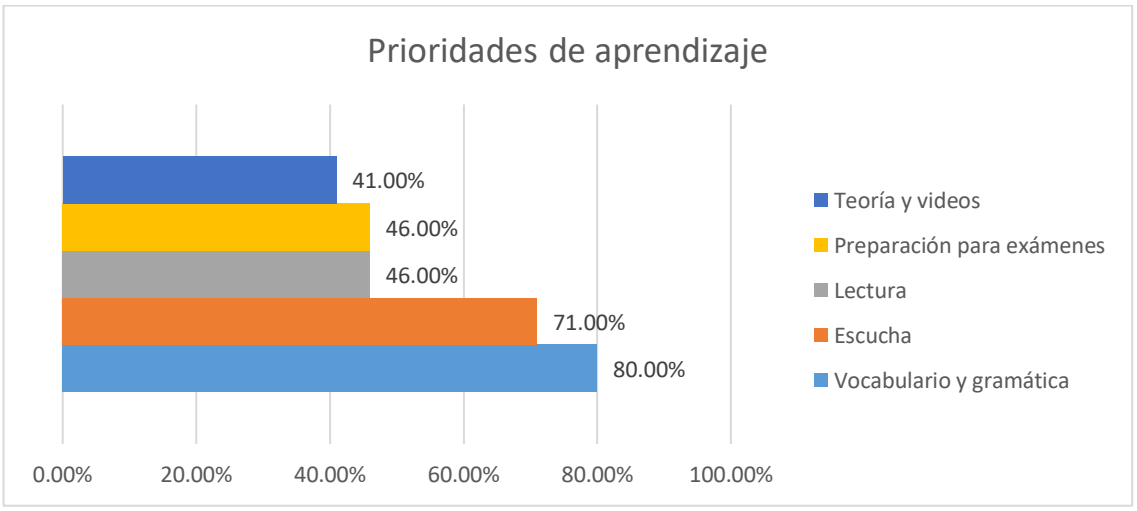


Figura 9. Prioridades de aprendizaje

En la misma línea, la figura 10 indica que los videos constituyen la principal forma de apoyo (36%), seguidos por la gramática (24%) y la escucha (21%). En menor proporción se encuentran el vocabulario (15%) y la lectura (4%), evidenciando una tendencia similar a la observada en la modalidad de contenido más atractiva.

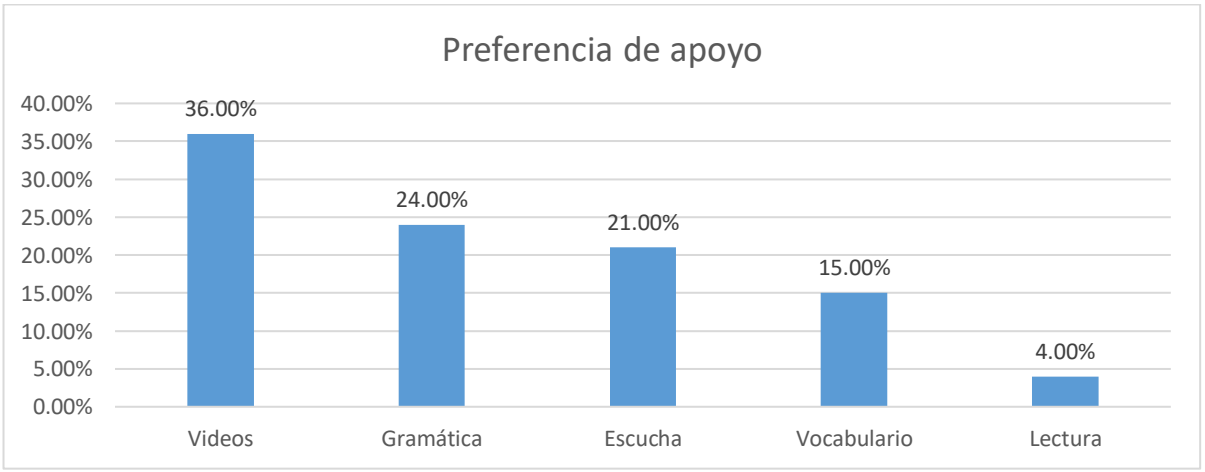


Figura 10. Preferencia de apoyo

Finalmente, la figura 11 constata que el 58% de los alumnos considera que los trabajos prácticos deben realizarse dentro del aula virtual, mientras que un 24% se muestra indiferente y un 18% prefiere realizarlos fuera de la plataforma. Esto reafirma una aceptación mayoritaria del uso del entorno virtual para la evaluación.

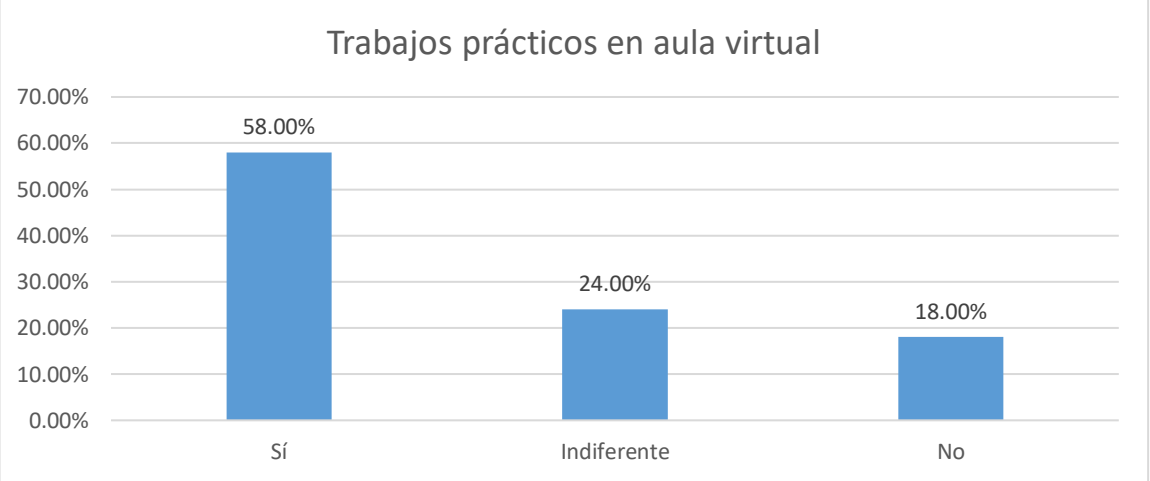


Figura 11. Trabajos prácticos en aula virtual

4.2 Resultados del diagnóstico del equipo docente en la fase de empatía

En el presente apartado se exponen los resultados correspondientes al diagnóstico realizado al equipo docente de la cátedra de Inglés II de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo. El objetivo de este relevamiento fue identificar las percepciones, criterios pedagógicos y expectativas de los docentes en relación con el diseño, uso e implementación del aula virtual como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza.

Para la recolección de datos se aplicó una encuesta estructurada a un total de 7 docentes pertenecientes a la cátedra, cuyos resultados fueron sistematizados mediante estadística descriptiva, a partir del análisis de frecuencias y porcentajes.

Como ilustra la figura 12, el 57% de los docentes presenta una percepción favorable en el uso de herramientas digitales (43% cómodo y 14% muy cómodo), mientras que un 43%

manifiesta sentirse poco cómodo. Esto refleja una heterogeneidad en el nivel de familiaridad tecnológica dentro del equipo docente.

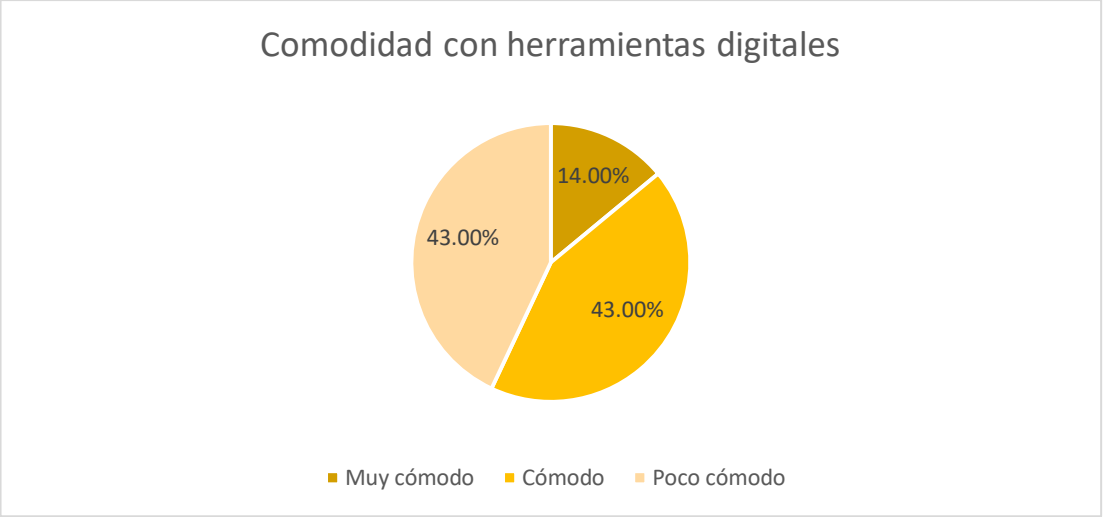


Figura 12. Comodidad con herramientas digitales

En la figura 13, la totalidad de los educadores posee una percepción positiva en el uso de Moodle, con un 71% que se considera cómodo y un 29% muy cómodo. Estos resultados constatan un alto nivel de adaptación a la plataforma por parte del equipo docente.

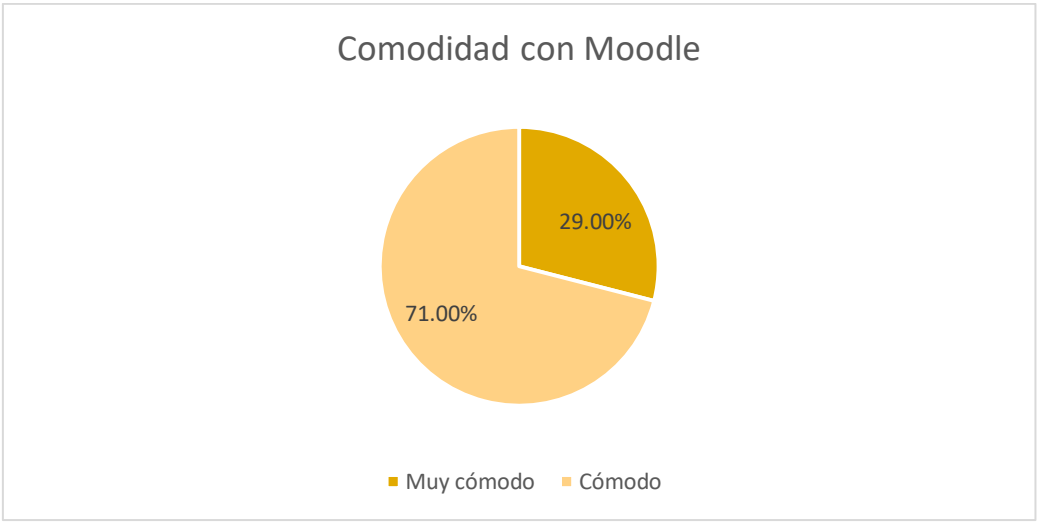


Figura 13. Comodidad con Moodle

De acuerdo con la figura 14, el 57% de los docentes prefiere actividades asincrónicas, seguido por un 29% que opta por una combinación de modalidades y un 14% que se inclina

por tareas sincrónicas. Esto denota una tendencia hacia la flexibilidad en el diseño de las propuestas pedagógicas.

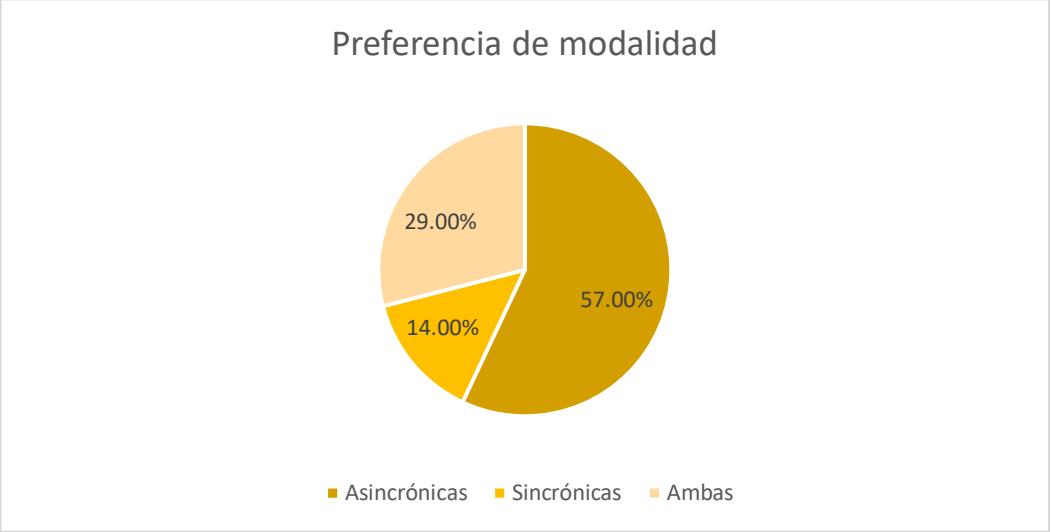


Figura 14. Preferencia de modalidad

Por su parte, la figura 15 revela que la principal mejora señalada por los profesores es la optimización y actualización del aula virtual (71%), seguida por la mejora en el diseño (57%) y la incorporación de más recursos externos (43%). En menor medida, se mencionan la necesidad de mayor ejercitación en Moodle (29%) y la inclusión de más juegos (14%), lo que demuestra una prioridad en aspectos estructurales y pedagógicos por sobre los puramente lúdicos.

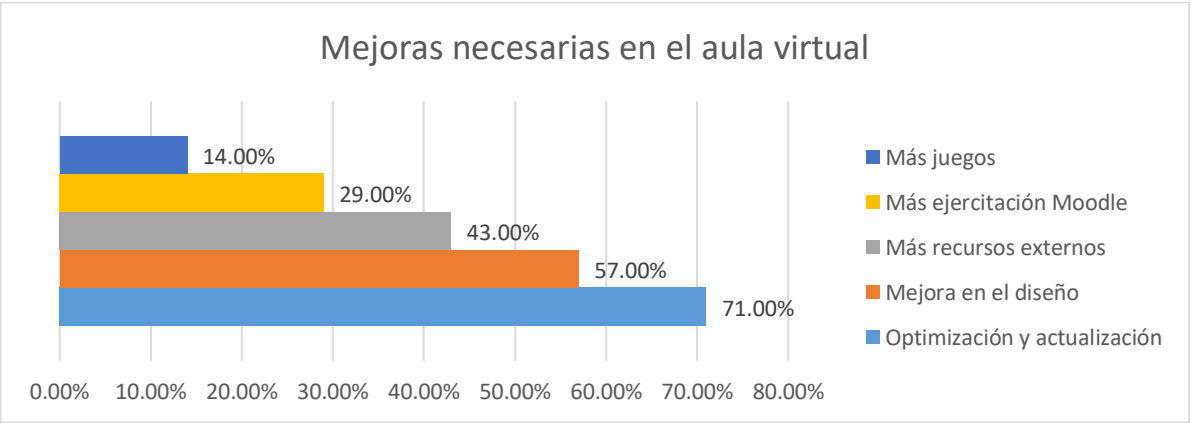


Figura 15. Mejoras necesarias en el aula virtual

Tal como detalla la figura 16, el 100% de los docentes considera que la frecuencia de uso del aula virtual dependerá de los requisitos establecidos por la cátedra. Este resultado indica que el nivel de utilización del entorno se encuentra directamente condicionado por las decisiones pedagógicas del equipo docente.



Figura 16. Frecuencia de uso esperada

La figura 17 permite apreciar que la principal prioridad en el diseño del entorno es el trabajo sobre vocabulario y gramática (57%), seguido por la práctica de temas vistos en clase (29%). En menor proporción, un 14% menciona otros aspectos, lo que marca una orientación hacia el fortalecimiento de contenidos lingüísticos como eje central de la propuesta.

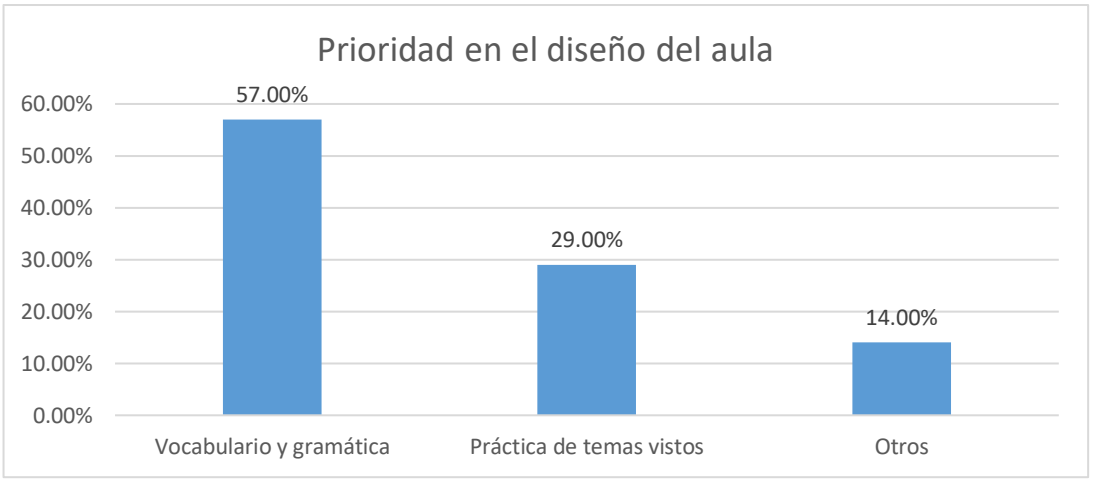


Figura 17. Prioridad en el diseño del aula

Según consigna la figura 18, la mayoría de los docentes (71%) considera que el aula virtual debería incluir todas las herramientas propuestas. Asimismo, un 57% destaca la importancia de los ejercicios interactivos, seguido por los recursos multimedia (29%) y los foros (14%), sugiriendo una preferencia por entornos completos con énfasis en la práctica.

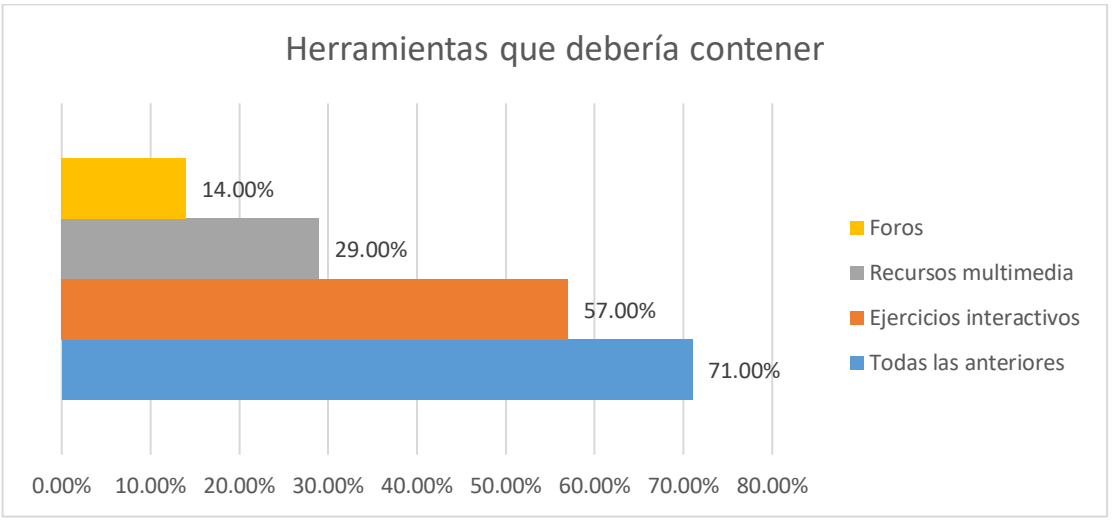


Figura 18. Herramientas que debería contener

En la figura 19 se observa una distribución heterogénea en las respuestas, donde un 29% considera adecuado el formato tipo “libro”, mientras que otro 29% lo considera no relevante y un 29% manifiesta desconocer esta opción. Solo un 13% se posiciona en contra, lo que señala una ausencia de consenso respecto a este formato de organización visual.

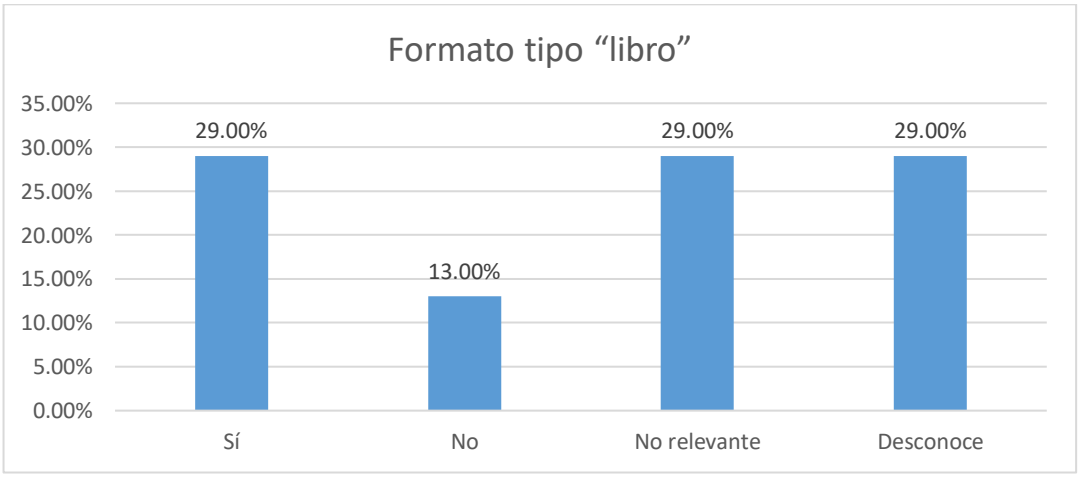


Figura 19. Formato tipo “libro”

Los datos presentados en la figura 20 destacan que los docentes priorizan principalmente recursos orientados a la práctica de habilidades lingüísticas, con mayor presencia de actividades de escucha, gramática y vocabulario, seguidas por lectura y producción oral. En menor medida se mencionan los juegos, lo que refuerza una orientación pedagógica centrada en el desarrollo de competencias específicas.

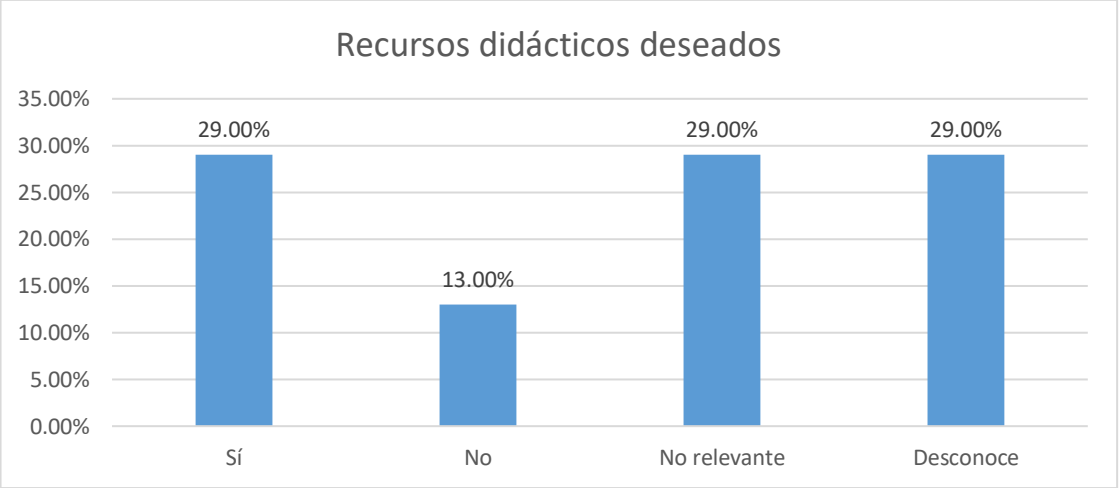


Figura 20. Recursos didácticos deseados

Respecto a la evaluación, la figura 21 comprueba que la mayoría de los docentes (72%) prefiere que los trabajos prácticos se realicen mediante cuestionarios de Moodle. En menor proporción, un 14% opta por formatos en Word o PDF y otro 14% considera que el soporte no es relevante, evidenciando una clara preferencia por herramientas digitales integradas a la plataforma.

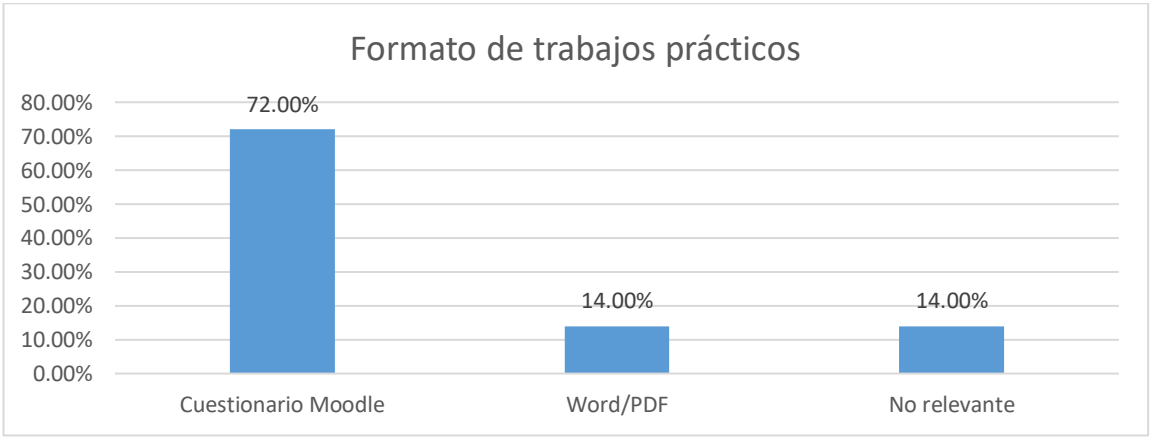


Figura 21. Formato de trabajos prácticos

En consonancia con lo anterior, la figura 22 puntualiza que el 86% de los educadores considera que los trabajos prácticos deben desarrollarse dentro del aula virtual, mientras que un 14% se muestra indiferente. Estos resultados reflejan una alta aceptación del uso del entorno digital como espacio principal para la realización de actividades evaluativas.



Figura 22. Trabajos prácticos en el aula

Finalmente, la figura 23 evidencia que el 57% de los docentes prioriza evaluaciones parciales de corrección rápida, seguido por un 29% que prefiere una estructura similar al examen final. En menor medida, un 14% considera importante el tiempo restringido, lo que indica una tendencia generalizada hacia evaluaciones eficientes y alineadas con los objetivos de la materia.

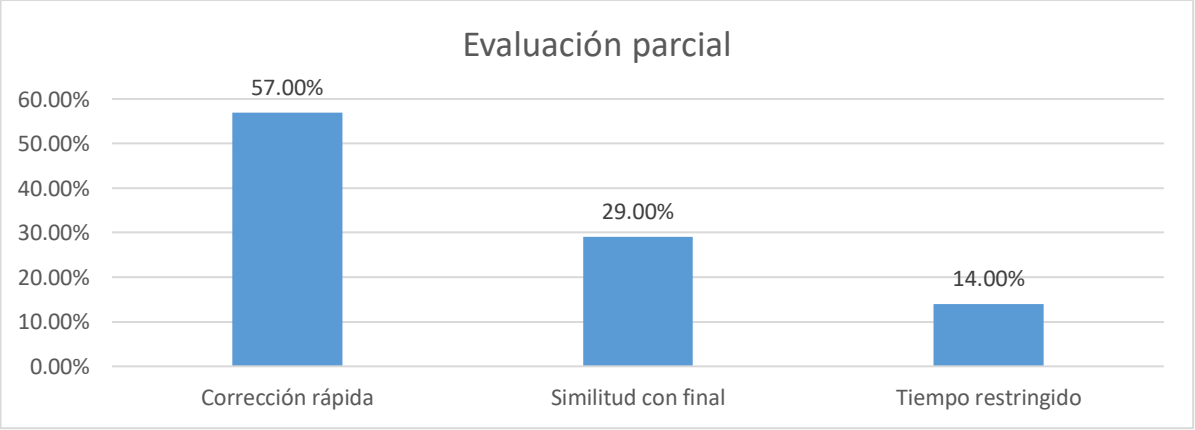


Figura 23. Evaluación parcial

4.3 Análisis cualitativo de la entrevista diagnóstica docente

Con el propósito de recuperar percepciones vinculadas al uso de entornos virtuales en la asignatura Inglés II, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a dos docentes de la cátedra. Las entrevistas permitieron recuperar experiencias, percepciones y valoraciones relacionadas con la implementación histórica del aula virtual, los criterios de organización utilizados, las dificultades encontradas y las potencialidades observadas en el uso de Moodle como complemento de la enseñanza presencial.

El análisis que se presenta a continuación se organizó en categorías temáticas construidas a partir de los ejes emergentes presentes en los relatos docentes.

4.3.1 Origen e implementación inicial del aula virtual

Esta categoría aborda el contexto de surgimiento del aula virtual y las condiciones institucionales y pedagógicas que dieron lugar a su implementación dentro de la cátedra de Inglés II. Las docentes describen cómo la virtualidad comenzó a utilizarse en el contexto de pandemia y cómo ese proceso implicó una rápida adaptación pedagógica y tecnológica.

> *El uso del aula virtual se empezó en la época de pandemia, en el año 2020, cuando empezamos con Google Workspace. Y bueno, después desde la facultad se implementó el uso de la plataforma Moodle… En un primer momento se utilizó para enseñar, para tener reuniones virtuales y poder tratar el material como si fuese en forma presencial (Docente N°1).*

> *No tenía experiencia previa (…) jamás había entrado a una plataforma. Me costó empezar, por eso anduve buscando ayuda de todos lados. Pero hubo que hacerlo y hubo que hacerlo rápido. Empezamos con Classroom y después la facultad ofreció la plataforma Moodle y comenzaron a aparecer cursos e instrucciones para poder usarla (Docente N°2).*

Las docentes coinciden en señalar que la implementación del aula virtual surgió inicialmente como una respuesta a la emergencia sanitaria y a la necesidad de sostener la continuidad pedagógica durante la pandemia. Asimismo, ambas destacan que el proceso implicó una rápida apropiación de herramientas digitales y nuevas formas de enseñanza mediadas por tecnología.

Los testimonios evidencian que el aula virtual no surgió originalmente como una propuesta pedagógica planificada desde una lógica híbrida, sino como una necesidad contextual vinculada a la virtualización forzada de las clases. Sin embargo, con el paso del tiempo, el entorno virtual comenzó a consolidarse como un recurso pedagógico complementario dentro de la asignatura.

4.3.2 Organización y estructura didáctica del aula virtual

A continuación, se analiza la manera en que se organizó el aula virtual y los criterios pedagógicos utilizados para estructurar contenidos, recursos y actividades dentro de la plataforma Moodle.

> *Se fue armando por secciones. En cada sección había una secuencia temática en la que se presentaba con diapositivas cada unidad temática correspondiente al libro de texto y, además, con distintos recursos didácticos se implementaba práctica oral, práctica auditiva y también práctica escrita" (Docente N°1).*

> *Se organizó por semana. Semana uno, de tal día a tal día. Dentro de esa semana se iban colocando los temas, las sugerencias o lo que surgiera para esa semana. Después, algunas cosas empezaron a organizarse por unidad, pero siempre tratando de mantener una secuencia (Docente N°2).*

Las docentes describen una organización progresiva y secuencial de los contenidos dentro del aula virtual. Mientras la Docente N°1 enfatiza la estructuración temática mediante

unidades y recursos didácticos, la Docente N°2 destaca la organización temporal por semanas y posteriormente por unidades de contenido.

Los relatos permiten identificar una intención pedagógica orientada a ordenar el recorrido de aprendizaje y facilitar el acceso progresivo a materiales y actividades. Asimismo, se observa que la organización del aula buscó acompañar la dinámica del cursado presencial y sostener una secuencia coherente de contenidos y prácticas lingüísticas.

4.3.3 Recursos digitales y actividades implementadas

Esta categoría reúne las referencias docentes vinculadas con los materiales, recursos y actividades utilizados dentro del aula virtual para complementar el aprendizaje del idioma inglés.

> *Cada unidad temática estaba trabajada con diapositivas de PowerPoint a las que se les adicionaba el audio y también material extra para que los alumnos pudieran acceder al material a través de la plataforma. También los recursos de práctica se usaban como material evaluativo (Docente N°1).*

> *Subíamos los PowerPoints, los grababa encima del PowerPoint y subía todo. Los ejercicios eran interactivos, tanto de vocabulario como de gramática y pronunciación. También incorporamos videos, audios, materiales del libro y distintos recursos de práctica (Docente N°2).*

Las docentes destacan el uso de recursos digitales variados, incluyendo presentaciones, audios, ejercicios interactivos y materiales multimedia. Asimismo, señalan que estos recursos funcionaban tanto como apoyo pedagógico como herramientas de práctica y evaluación.

Los testimonios muestran que el aula virtual se configuró progresivamente como un espacio multimodal que integraba distintos formatos de representación del contenido, favoreciendo el acceso a materiales complementarios y ampliando las posibilidades de práctica asincrónica.

4.3.4 Desarrollo de competencias lingüísticas

Esta categoría aborda las percepciones docentes respecto al aporte del aula virtual en el desarrollo de habilidades lingüísticas y competencias comunicativas asociadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

> *El diseño de los materiales está en función de lo practicado en Inglés I. Como ejercicios de comprensión auditiva, comprensión lectora, práctica gramatical y producción escrita, usando el recurso tarea para subir material (Docente N°1).*

> *La parte de pronunciación está bien. La parte de gramática, si hacen la ejercitación que les estamos poniendo… aprenden muchísimo. El manejo del contenido, sobre todo vocabulario. En inglés II ya hay muchísima carga de vocabulario y, trabajándola desde la plataforma, se aprende (Docente N°2).*

Las docentes consideran que el aula virtual favoreció especialmente la práctica gramatical, el trabajo con vocabulario y el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva. Asimismo, destacan el valor de los recursos interactivos y de las actividades asincrónicas para reforzar contenidos trabajados en clase.

Los relatos evidencian una utilización del entorno virtual principalmente como espacio de práctica y consolidación lingüística, más que como entorno destinado exclusivamente a la producción libre o a la interacción espontánea.

4.3.5 Seguimiento, evaluación y participación estudiantil

Esta categoría analiza las formas de seguimiento implementadas en Moodle y las percepciones docentes respecto a la participación de los estudiantes dentro del aula virtual.

> *La participación era obligatoria. Los alumnos debían efectuar las actividades antes de cumplir instancias como los parciales o el integrador final. Había fechas límites para completar las tareas y podíamos ver el desempeño y seguimiento de cada alumno" (Docente N°1).*

> *Moodle te ofrece las calificaciones de los alumnos. Hay un seguimiento individual donde vos podés ver exactamente a dónde fue, qué hizo y cuánto tiempo estuvo. Hay que recordarles por medio de un mensaje que ya se ha subido tal trabajo práctico. Me parece importante porque se están* dirigiendo a mí y me están diciendo lo que quieren que haga (Docente N°2).

Las docentes coinciden en destacar las posibilidades de seguimiento y monitoreo ofrecidas por Moodle, especialmente mediante el registro de actividades, tiempos de realización y resultados obtenidos por los estudiantes.

Asimismo, los testimonios muestran que la participación estudiantil estuvo asociada a una lógica de cumplimiento de actividades obligatorias vinculadas con instancias evaluativas y de práctica continua.

4.3.6 Dificultades y aspectos a mejorar

Esta categoría reúne las principales dificultades identificadas durante la implementación del aula virtual y las propuestas de mejora planteadas por las docentes entrevistadas.

> *A veces los alumnos se olvidaban de que había fechas límites para completar tanto las actividades de assignments que los llamábamos nosotros o incluso las actividades*

de trabajo práctico específico que se usa para la evaluación. La generación de alumnos de ahora quiere agilidad en la resolución de sus ejercicios… quieren algo más rápido, quieren celeridad, quieren resultados rápidos. Ya quizás el recurso de PowerPoint que se puede mejorar no sea tan atractivo o motivador para un alumno que está permanentemente con el uso de su teléfono, conectado con redes todo el tiempo (Docente N°1).

Esa es una dificultad, que el alumno no esté entendiendo la mecánica, cómo se espera que trabaje. Yo sí creo que la organización del aula tiene que ser atractiva… debería proporcionarle algo atractivo… que les sea fácil acceder" (Docente N°2)

Las dificultades señaladas por la docente se relacionan principalmente con aspectos vinculados al seguimiento de actividades, la dinámica de participación estudiantil y las transformaciones en las formas de interacción digital de los alumnos. Asimismo, se destaca la necesidad de actualizar los recursos y formatos utilizados en el aula virtual para responder a las expectativas y hábitos tecnológicos contemporáneos del estudiantado universitario.

En este sentido, la docente reconoce la importancia de incorporar herramientas más ágiles, dinámicas y visualmente atractivas, así como también la necesidad de reflexionar sobre el uso pedagógico de nuevas tecnologías emergentes, incluyendo la inteligencia artificial, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

4.4 Triangulación e integración de hallazgos diagnósticos

La integración de los resultados obtenidos mediante las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes, junto con las entrevistas diagnósticas realizadas al equipo docente, permite identificar una convergencia significativa entre las necesidades pedagógicas detectadas, las preferencias de los estudiantes y las orientaciones didácticas sostenidas por la cátedra de Inglés II. En términos generales, los hallazgos evidencian que existía una

demanda concreta de fortalecer el entorno virtual de aprendizaje mediante una propuesta más organizada, interactiva y coherente con las dinámicas digitales contemporáneas.

En primer lugar, los resultados cuantitativos mostraron que tanto estudiantes como docentes presentan una percepción favorable respecto al uso de herramientas digitales y de la plataforma Moodle. La mayoría de los estudiantes manifestó sentirse cómodo o muy cómodo utilizando herramientas tecnológicas y navegando dentro del entorno virtual, mientras que el equipo docente evidenció un alto nivel de adaptación a Moodle como plataforma de gestión del aprendizaje. Estos resultados se articulan con lo planteado por Cabero (2006), quien sostiene que la integración efectiva de tecnologías digitales depende no solo de la disponibilidad de herramientas, sino también del grado de apropiación tecnológica por parte de los actores educativos. En este caso, la familiaridad previa con entornos virtuales constituyó una condición favorable para el desarrollo de la propuesta.

Asimismo, tanto las encuestas estudiantiles como las entrevistas docentes evidencian una fuerte valoración de los recursos interactivos, audiovisuales y asincrónicos. Los estudiantes señalaron preferencia por videos, ejercicios interactivos, actividades gramaticales y recursos de escucha, mientras que las docentes destacaron la importancia de incorporar materiales multimedia, actividades autocorregibles y recursos digitales que favorezcan la práctica autónoma del idioma. Esta convergencia entre percepciones docentes y estudiantiles resulta coherente con los aportes de Area y Adell (2009), quienes afirman que los entornos virtuales de aprendizaje permiten diversificar las formas de acceso al conocimiento y favorecer experiencias más dinámicas, flexibles y centradas en el estudiante.

De igual manera, los hallazgos obtenidos permiten observar una clara orientación hacia modalidades asincrónicas de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes manifestó preferencia por actividades permanentemente disponibles y flexibilidad en el acceso a los contenidos, mientras que el equipo docente priorizó propuestas asincrónicas y ejercicios integrados dentro de Moodle. Estas tendencias dialogan con los aportes de Bates (2015),

quien sostiene que los entornos virtuales asincrónicos favorecen procesos de autorregulación, autonomía y adaptación a distintos ritmos de aprendizaje, especialmente en contextos de educación superior.

Las entrevistas diagnósticas también permitieron identificar que el aula virtual comenzó a utilizarse inicialmente como respuesta a las necesidades emergentes durante la pandemia, pero posteriormente se consolidó como un espacio pedagógico complementario de apoyo a la presencialidad. Las docentes señalaron que el entorno virtual permitió ampliar las posibilidades de práctica del idioma inglés mediante recursos digitales, ejercicios interactivos y actividades asincrónicas. Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Garrison y Kanuka (2004), quienes sostienen que los modelos de *blended learning* permiten integrar las fortalezas de la presencialidad y la virtualidad, favoreciendo procesos de aprendizaje más flexibles y participativos.

En relación con el desarrollo de competencias lingüísticas, tanto estudiantes como docentes coincidieron en destacar la importancia de fortalecer especialmente la gramática, el vocabulario y las habilidades de escucha. Las docentes señalaron que la plataforma facilitaba la práctica continua y el acceso a materiales complementarios, mientras que los estudiantes manifestaron una alta valoración de los ejercicios interactivos y recursos multimedia orientados al aprendizaje práctico del idioma. Estos resultados evidencian una correspondencia con el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras, el cual sostiene que el aprendizaje significativo del idioma se fortalece mediante actividades contextualizadas y experiencias de uso funcional de la lengua.

Por otra parte, los hallazgos también permitieron identificar tensiones y desafíos vinculados con la dinámica de trabajo en entornos virtuales. Las docentes señalaron dificultades relacionadas con el seguimiento de actividades, el cumplimiento de fechas y la necesidad de generar propuestas más atractivas para estudiantes habituados a consumos digitales rápidos y visualmente dinámicos. Estas apreciaciones se vinculan con los planteos

de Prensky (2010), quien sostiene que las nuevas generaciones presentan formas de interacción atravesadas por la inmediatez, la multimodalidad y la hiperconectividad, lo que exige replantear las estrategias pedagógicas tradicionales dentro de los entornos digitales.

Del mismo modo, las entrevistas permitieron identificar una preocupación compartida respecto a la necesidad de promover autonomía sin abandonar el acompañamiento docente. Mientras las encuestas estudiantiles mostraron una preferencia por la flexibilidad y el trabajo asincrónico, las docentes destacaron la importancia de sostener instancias de seguimiento y retroalimentación continua. Esta articulación entre autonomía y mediación pedagógica se relaciona con los aportes de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se construye mediante procesos de interacción y acompañamiento, incluso dentro de entornos mediados por tecnologías digitales.

A modo de cierre, es posible señalar que los resultados hallados permiten concluir que el diagnóstico realizado evidenció condiciones favorables para el diseño e implementación de un aula virtual orientada al fortalecimiento del aprendizaje del inglés en nivel preintermedio (A2). Los hallazgos obtenidos muestran coherencia entre las necesidades detectadas en estudiantes, las orientaciones pedagógicas del equipo docente y los fundamentos teóricos desarrollados en el marco conceptual de la investigación. En consecuencia, el diagnóstico no solo permitió identificar problemáticas y demandas específicas, sino que también constituyó el principal insumo pedagógico para el diseño de una propuesta virtual contextualizada, significativa y articulada con las características reales de la población destinataria.

CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA ESTRUCTURA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DEL AULA VIRTUAL EN LA PLATAFORMA

En el presente capítulo se describe el proceso de diseño y desarrollo del aula virtual implementada para la asignatura Inglés II de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo. La propuesta fue concebida como un entorno virtual de apoyo asincrónico orientado a complementar las clases presenciales, favorecer el acceso continuo a materiales de estudio y promover instancias de práctica autónoma acordes al nivel preintermedio A2 del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El diseño del aula virtual respondió a las necesidades pedagógicas y tecnológicas identificadas en la etapa diagnóstica, tanto desde la perspectiva estudiantil como docente. En este sentido, la propuesta buscó integrar recursos digitales, actividades interactivas y estrategias de seguimiento que permitieran fortalecer el aprendizaje lingüístico, mejorar la organización del cursado y ampliar las oportunidades de práctica fuera del espacio presencial.

La implementación se realizó mediante la plataforma Moodle institucional, configurando un entorno estructurado a partir de unidades temáticas, materiales multimedia, cuestionarios interactivos, trabajos prácticos orales y actividades de revisión previas a las instancias evaluativas. Asimismo, el aula fue diseñada bajo una lógica de progresión gradual de contenidos y articulación constante entre presencialidad y virtualidad, procurando favorecer el desarrollo de competencias comunicativas, autonomía y continuidad pedagógica

5.1 Fundamentación pedagógica del aula virtual

La propuesta de aula virtual desarrollada para la asignatura Inglés II de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo surgió como respuesta a las necesidades pedagógicas y tecnológicas identificadas durante la etapa diagnóstica de la investigación. Tanto estudiantes como docentes manifestaron la importancia de contar con un entorno digital complementario que facilitara el acceso continuo a materiales, actividades y recursos de

práctica, permitiendo reforzar los contenidos trabajados en la presencialidad y ampliar las oportunidades de aprendizaje fuera del horario de cursado. En este sentido, la implementación del aula virtual buscó resolver diversas problemáticas detectadas durante el relevamiento inicial. Por un lado, se observó la necesidad de disponer de un espacio organizado donde los estudiantes pudieran acceder de manera permanente a contenidos lingüísticos, ejercicios de práctica y materiales de apoyo. Por otro lado, el equipo docente identificó la importancia de fortalecer el acompañamiento pedagógico mediante recursos digitales que permitieran sostener la continuidad del aprendizaje y favorecer la práctica autónoma del idioma inglés.

La propuesta se diseñó considerando las características específicas del nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y los objetivos establecidos en el programa oficial de Inglés II de la Facultad de Ingeniería, orientados al desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera. El programa de la asignatura plantea el fortalecimiento de habilidades de comprensión y producción oral y escrita mediante situaciones de comunicación contextualizadas y vinculadas con el ámbito académico y cotidiano.

Asimismo, los contenidos curriculares previstos en el espacio curricular contemplan una progresión lingüística basada en el desarrollo gradual de estructuras gramaticales, vocabulario y funciones comunicativas propias del nivel preintermedio A2. En función de ello, el aula virtual fue concebida como un espacio complementario destinado a ampliar el tiempo de exposición del estudiante a la lengua extranjera y favorecer la práctica sostenida de los contenidos desarrollados durante el cursado presencial.

Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta se enmarcó dentro del modelo de enseñanza híbrida o blended learning, entendido como una modalidad que integra instancias presenciales y virtuales de manera articulada (Garrison & Kanuka, 2004). Este enfoque permitió complementar las clases presenciales mediante actividades asincrónicas orientadas

al fortalecimiento de competencias lingüísticas y comunicativas, evitando que el aula virtual funcionara como un espacio aislado o desvinculado de la dinámica general de la asignatura.

La elección de la plataforma Moodle respondió tanto a criterios institucionales como pedagógicos. En el plano institucional, la Facultad de Ingeniería ya disponía de esta plataforma como entorno oficial de enseñanza virtual, favoreciendo el acceso unificado de estudiantes y docentes a los materiales y actividades de la asignatura. A su vez, el programa oficial contempla la utilización de recursos digitales y herramientas virtuales como cuestionarios y tareas implementadas mediante Moodle, evidenciando la integración de la virtualidad dentro de la propuesta curricular del espacio.

Desde el punto de vista pedagógico, Moodle ofrece herramientas que posibilitan organizar contenidos, gestionar actividades, realizar seguimiento del desempeño estudiantil y generar espacios de evaluación continua. Asimismo, la plataforma permite integrar materiales descargables, cuestionarios interactivos y diversos recursos digitales que favorecen el desarrollo de experiencias de aprendizaje diversificadas.

Otro de los fundamentos centrales de la propuesta fue el desarrollo de la autonomía del estudiante. Diversos autores sostienen que los entornos virtuales favorecen procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo al permitir que los alumnos organicen sus tiempos y desarrollen estrategias personales de estudio (Zimmerman, 2002). En el aprendizaje de lenguas extranjeras, esta dimensión adquiere especial relevancia, dado que el progreso lingüístico requiere práctica constante y exposición frecuente al idioma más allá del espacio presencial tradicional. En relación a ello, el aula virtual fue diseñada bajo una lógica de apoyo asincrónico. Esto implicó que los estudiantes pudieran acceder a materiales y actividades en distintos momentos y desde diversos dispositivos, sin depender exclusivamente de la simultaneidad temporal de las clases presenciales. La asincronía permitió adaptar los tiempos de estudio a las posibilidades y ritmos individuales de los estudiantes, aspecto especialmente relevante considerando las exigencias académicas propias de las carreras de ingeniería.

Asimismo, la incorporación de recursos asincrónicos favoreció las instancias de repaso y revisión de contenidos. La posibilidad de acceder nuevamente a materiales de práctica, de repetir actividades y de revisar explicaciones permitió ampliar las oportunidades de refuerzo de los temas trabajados durante el cursado y acompañar los distintos ritmos de aprendizaje del estudiantado.

En cuanto al enfoque de enseñanza de idiomas, la propuesta adoptó una perspectiva comunicativa orientada al uso contextualizado de la lengua en situaciones reales o simuladas de interacción. Según Richards (2006), el enfoque comunicativo prioriza el desarrollo de la competencia comunicativa mediante actividades que integran comprensión y producción oral y escrita en contextos significativos. En coherencia con esta perspectiva, el aula virtual incorporó ejercicios vinculados con gramática, vocabulario, comprensión auditiva y actividades de práctica contextualizada orientadas al fortalecimiento progresivo de las competencias lingüísticas previstas en el programa de la asignatura.

De esta manera, el entorno virtual no fue concebido únicamente como un repositorio de materiales, sino como un espacio pedagógico dinámico orientado a complementar la enseñanza presencial, promover la autonomía estudiantil y favorecer el desarrollo progresivo de competencias lingüísticas y comunicativas acordes al nivel A2 del idioma inglés.

5.2 Organización general del aula virtual

El aula virtual de la asignatura Inglés II fue desarrollada en la plataforma Moodle institucional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo, configurándose como un entorno de apoyo asincrónico destinado a complementar el trabajo realizado en las clases presenciales. La organización general del espacio respondió a criterios de claridad, accesibilidad y secuenciación progresiva de contenidos, procurando facilitar la navegación y el acceso autónomo de los estudiantes a los distintos recursos y actividades disponibles.

La Figura 24 presenta la estructura general del aula virtual implementada en Moodle, donde puede observarse la organización del entorno mediante secciones temáticas y espacios diferenciados para materiales, actividades y evaluaciones.

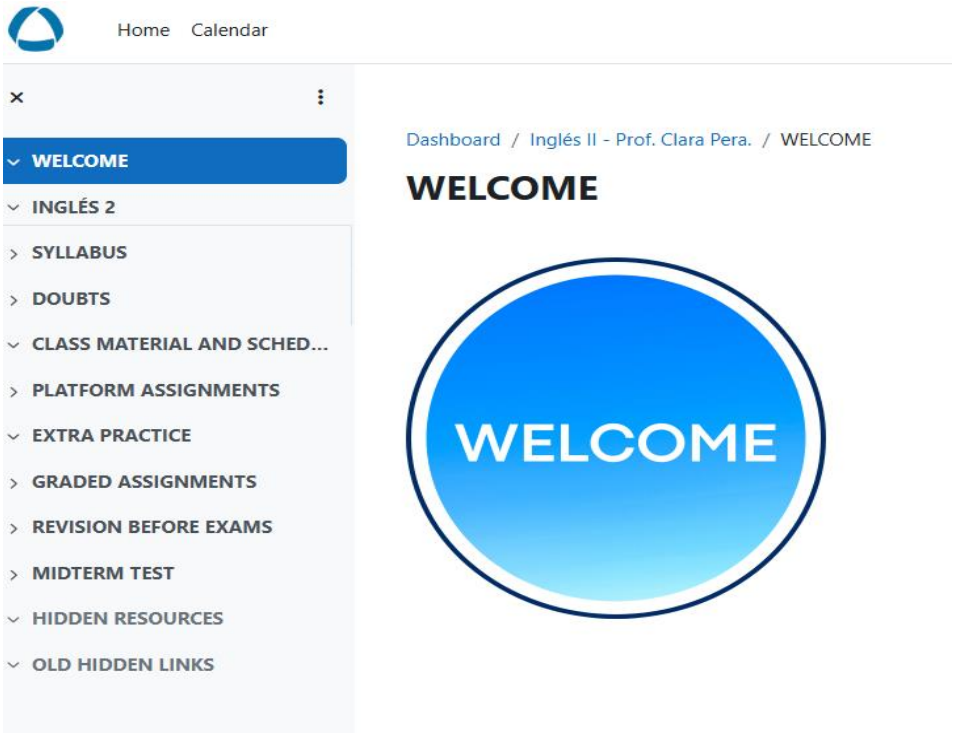


Figura 24. Vista general de la estructura del aula virtual de Inglés II en Moodle

Fuente: Elaboración propia a partir de la plataforma Moodle de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo.

La estructura del aula fue diseñada a partir de secciones, cada una con funciones específicas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la parte inicial del entorno virtual se incorporó un espacio de bienvenida donde se presentaba a los docentes responsables de la asignatura, las carreras involucradas y los distintos espacios curriculares correspondientes a las diversas comisiones de cursado. Esta sección introductoria cumplía una función organizativa e institucional, permitiendo a los estudiantes identificar rápidamente la información general de la materia y los canales de contacto con el equipo docente.

Posteriormente, el aula incluía una sección destinada al temario y programa de la asignatura, en la cual se encontraba disponible el acceso al programa oficial y a los materiales correspondientes a cada comisión. Asimismo, se incorporó un espacio específico denominado “Dudas”, orientado a favorecer la consulta y resolución de inquietudes vinculadas con los contenidos, actividades o funcionamiento general del cursado. Esta organización buscó fortalecer el acompañamiento pedagógico y generar un entorno de consulta permanente para los estudiantes.

Otro de los espacios centrales del aula virtual correspondía a la sección “Material y horario de clase”, donde se encontraba disponible el cronograma actualizado de la materia y el material utilizado durante las clases presenciales. En este apartado se incluían diapositivas, explicaciones complementarias y diversos recursos didácticos vinculados con las unidades temáticas desarrolladas durante el cursado. La presencia de este espacio permitía a los estudiantes acceder nuevamente a los contenidos trabajados en clase y revisar explicaciones de manera autónoma.

La estructura principal del aula se organizó mediante bloques de actividades y trabajos prácticos distribuidos según las unidades temáticas del programa de la materia, siempre teniendo en cuenta el nivel A2 de inglés. Dentro de la sección denominada “Trabajos prácticos de plataforma” se incorporaron cuestionarios interactivos y ejercicios de práctica vinculados con contenidos gramaticales, vocabulario, comprensión auditiva y estructuras comunicativas específicas. Estas actividades fueron organizadas de manera progresiva, siguiendo la secuencia de contenidos establecida en el programa de la asignatura.

La lógica organizativa del aula respondió a una estructura secuencial y acumulativa. Cada unidad incorporaba contenidos lingüísticos específicos que posteriormente eran retomados y ampliados en actividades de revisión y práctica comunicativa. Esta progresión permitió acompañar el desarrollo gradual de competencias lingüísticas, favoreciendo la

consolidación de aprendizajes previos y la incorporación progresiva de nuevas estructuras y funciones del idioma.

En relación con la navegación, el aula virtual fue diseñada procurando mantener una estructura relativamente estable y previsible para el estudiante. Las secciones conservaban una distribución uniforme y los materiales eran ubicados siguiendo criterios temáticos y funcionales, lo que facilitaba la localización de recursos y actividades. Asimismo, el uso de títulos descriptivos y la división por bloques permitió reducir la desorganización visual y mejorar la orientación dentro de la plataforma.

Además de las actividades de práctica regular, el aula incorporó espacios específicos para “Práctica extra”, “Trabajos calificados” y “Revisión previa a exámenes”. Estas secciones tenían como finalidad ampliar las oportunidades de ejercitación y fortalecer la preparación de los estudiantes para las distintas instancias evaluativas. En particular, los espacios de revisión incluían ejercicios escritos, actividades orales, juegos interactivos y materiales de repaso destinados a consolidar contenidos previamente trabajados durante el cursado.

En el caso de los trabajos prácticos calificados, el aula virtual integró actividades orientadas al desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas. Entre ellas se incluyeron descripciones de imágenes, diálogos situacionales, lecturas en voz alta y respuestas a preguntas vinculadas con experiencias personales y contextos cotidianos. Estas propuestas buscaban promover el uso contextualizado del idioma y favorecer la integración de gramática, vocabulario y habilidades comunicativas dentro de situaciones significativas de interacción.

Finalmente, el aula virtual también contempló espacios destinados a las instancias de evaluación formal, incluyendo cuestionarios correspondientes a exámenes parciales y recursos de preparación previa. De este modo, el entorno virtual no solo funcionó como

repositorio de materiales, sino como una estructura pedagógica integral que articulaba contenidos, práctica, seguimiento y evaluación dentro de una misma propuesta didáctica.

5.3 Recursos didácticos implementados

La propuesta de aula virtual incorporó diversos recursos didácticos orientados a complementar las clases presenciales y a favorecer el desarrollo progresivo de competencias lingüísticas correspondientes al nivel preintermedio A2. La selección de materiales y herramientas respondió tanto a los objetivos establecidos en el programa oficial de Inglés II como a las necesidades pedagógicas identificadas durante la etapa diagnóstica de la investigación. En este sentido, el entorno virtual fue concebido no solo como un espacio de almacenamiento de información, sino como un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) destinado a promover la interacción, la práctica continua y el acceso flexible a los contenidos de la asignatura.

La organización de los recursos implementados se estructuró de acuerdo con las distintas unidades temáticas y necesidades de aprendizaje del estudiantado. De este modo, el aula virtual integró materiales de apoyo teórico, recursos multimedia, cuestionarios interactivos, actividades de práctica oral y escrita y espacios específicos de revisión y práctica complementaria.

5.3.1 Materiales de apoyo teórico

Entre los recursos implementados se incorporaron materiales de apoyo teórico destinados a reforzar los contenidos desarrollados durante las clases presenciales. Dentro del aula virtual se encontraban disponibles presentaciones en PowerPoint, documentos explicativos y materiales complementarios organizados según las distintas unidades del programa oficial. Estos recursos permitían a los estudiantes acceder nuevamente a explicaciones gramaticales, ejemplos de uso y orientaciones vinculadas con los contenidos trabajados en clase.

Asimismo, el aula incluía cronogramas, consignas de trabajos prácticos y materiales utilizados durante el cursado presencial, favoreciendo la organización del estudio y el acceso permanente a la información académica. Esta lógica organizativa se vincula con lo planteado por Area y Adell (2009), quienes sostienen que los EVEA deben estructurar pedagógicamente los recursos digitales y no limitarse únicamente al almacenamiento de archivos.

La disponibilidad constante de estos materiales buscó favorecer instancias de revisión y acompañar los distintos ritmos de aprendizaje del estudiantado, permitiendo retomar contenidos y profundizar aspectos específicos de manera autónoma.

5.3.2 Recursos multimedia

La propuesta incorporó también recursos multimedia orientados al fortalecimiento de habilidades de comprensión auditiva y contextualización comunicativa del idioma inglés. Entre ellos se incluyeron imágenes, audios, videos y materiales audiovisuales vinculados con situaciones de interacción propias del nivel A2. El programa oficial de la asignatura contempla el uso de lecturas, escuchas, imágenes y videos como parte de las estrategias metodológicas implementadas durante el cursado.

La utilización de recursos multimedia permitió ampliar las posibilidades de exposición al idioma inglés y diversificar las formas de acceso a los contenidos lingüísticos. Asimismo, estos materiales funcionaban como complemento de las clases presenciales y como soporte para las actividades asincrónicas desarrolladas en Moodle.

Desde una perspectiva pedagógica, el uso de recursos audiovisuales se vincula con las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales para integrar múltiples formatos de representación del conocimiento. En este sentido, Bates (2015) sostiene que las plataformas digitales permiten combinar texto, audio, imagen y video dentro de una misma experiencia educativa, favoreciendo procesos de aprendizaje más dinámicos e interactivos.

5.3.3 Cuestionarios interactivos

Uno de los principales recursos implementados en el aula virtual fueron los cuestionarios interactivos desarrollados mediante la plataforma Moodle. Estas actividades se organizaron progresivamente según los contenidos gramaticales y comunicativos establecidos en el programa de Inglés II, abordando estructuras vinculadas con presente simple, pasado simple, presente perfecto, futuro, comparativos, cuantificadores y condicionales, entre otros contenidos correspondientes al nivel A2.

Los cuestionarios permitían llevar a cabo actividades de práctica y revisión de contenidos de manera asincrónica, complementando el trabajo desarrollado durante las clases presenciales. Asimismo, el programa oficial establece explícitamente la utilización de trabajos prácticos escritos implementados mediante la herramienta “Cuestionario” dentro del aula Moodle. La incorporación de la misma se relaciona con las características pedagógicas de las plataformas LMS, las cuales posibilitan realizar seguimiento del desempeño estudiantil y generar instancias de retroalimentación continua. Zapata-Ros (2012) sostiene que los cuestionarios interactivos permiten monitorear el progreso del estudiante y ofrecer respuestas inmediatas sobre su desempeño, favoreciendo procesos de autoevaluación y revisión permanente.

Estos cuestionarios interactivos constituyeron una de las principales herramientas de evaluación y seguimiento y permitieron a los estudiantes hacer ejercicios vinculados con gramática, vocabulario y comprensión lectora de manera asincrónica, ofreciendo instancias de práctica y revisión continua de contenidos. La organización progresiva de los cuestionarios acompañaba la secuencia temática establecida en el programa de la asignatura, permitiendo monitorear el avance de los estudiantes a medida que se incorporaban nuevos contenidos lingüísticos.

De este modo, estas actividades constituyeron una de las principales herramientas de evaluación. Como se ilustra en la figura 25, la organización estructurada de la sección *"Platform Assignments"* acompañaba la secuencia temática de la asignatura,

permitiendo a los estudiantes acceder de forma clara y ordenada a los trabajos prácticos (TP1 a TP19) a medida que se incorporaban nuevos contenidos lingüísticos.

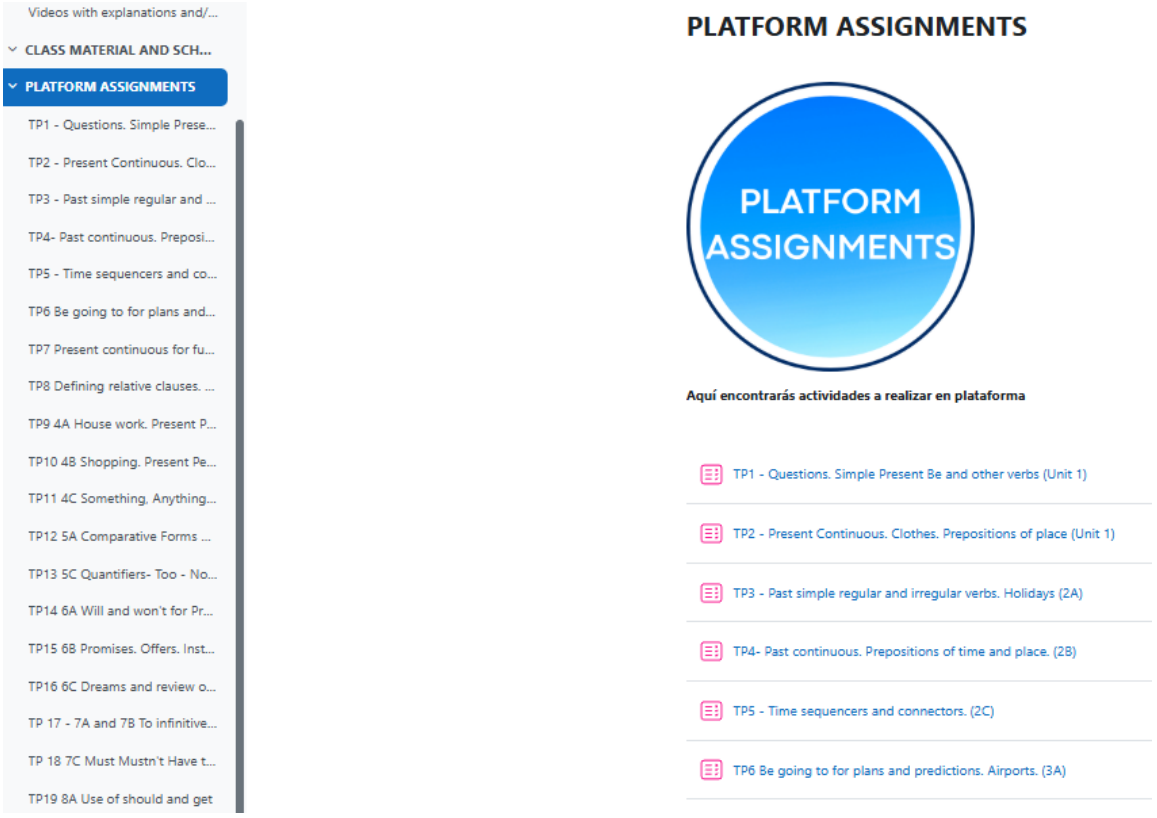


Figura 25. Organización de cuestionarios interactivos en la plataforma Moodle

5.3.4 Actividades de práctica oral y escrita

El aula virtual también incorporó actividades orientadas al desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas. Entre ellas se incluyeron ejercicios vinculados con descripción de imágenes, producción de textos breves, diálogos, respuestas a preguntas personales y actividades de lectura y escritura relacionadas con situaciones cotidianas y contextos de interacción propios del nivel A2. Estas propuestas se encontraban articuladas con los objetivos y contenidos establecidos en el programa oficial de la asignatura.

Las actividades buscaban promover el uso contextualizado del idioma inglés mediante situaciones significativas de comunicación. En este sentido, la propuesta recupera los

principios del enfoque comunicativo, el cual prioriza el desarrollo de competencias lingüísticas a partir del uso funcional de la lengua en contextos reales o simulados de interacción (Richards, 2006).

Asimismo, las propuestas de práctica oral y escrita se vinculaban con actividades desarrolladas en la presencialidad, favoreciendo la articulación entre ambos entornos de aprendizaje. Esta integración entre espacios físicos y virtuales responde a las características del modelo blended learning, entendido como una combinación pedagógica entre instancias presenciales y actividades digitales complementarias (Garrison & Kanuka, 2004).

5.3.5 Recursos de revisión y práctica extra

Además de las actividades correspondientes a las unidades regulares, el aula virtual incorporó espacios específicos destinados a la revisión y práctica complementaria. Dentro de las secciones “Extra Practice” y “Revision Before Exams” se organizaron materiales de repaso, ejercicios adicionales y actividades orientadas a fortalecer la preparación de los estudiantes para las distintas instancias evaluativas. Estos recursos permitían ampliar las oportunidades de práctica autónoma y reforzar contenidos previamente trabajados durante el cursado. La disponibilidad permanente de estos materiales de revisión favorecía además el acceso flexible a ejercicios y actividades fuera del horario presencial de clases.

La incorporación de espacios de práctica complementaria se vincula con la importancia de promover procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje en entornos digitales universitarios. Zimmerman (2002) sostiene que los estudiantes autorregulados desarrollan estrategias de planificación, seguimiento y revisión de su propio aprendizaje, aspecto especialmente relevante en propuestas de enseñanza híbrida y asincrónica.

En conjunto, los recursos didácticos implementados configuraron una propuesta pedagógica orientada a complementar la enseñanza presencial, ampliar las posibilidades de

práctica asincrónica y favorecer el desarrollo progresivo de competencias lingüísticas y comunicativas en inglés dentro de un entorno virtual estructurado y articulado con el programa oficial de la asignatura.

5.4 Actividades y secuencia didáctica

La propuesta didáctica implementada en el aula virtual fue organizada a partir de una secuencia progresiva de actividades orientadas al desarrollo de competencias lingüísticas correspondientes al nivel preintermedio A2. La organización de los contenidos y ejercicios respondió a los lineamientos establecidos en el programa oficial de la asignatura Inglés II, el cual contempla una progresión gradual de estructuras gramaticales, vocabulario y funciones comunicativas vinculadas con situaciones cotidianas, académicas y de interacción social.

En este sentido, las actividades asincrónicas implementadas en Moodle no fueron concebidas como ejercicios aislados, sino como una extensión del trabajo desarrollado durante las clases presenciales. La propuesta buscó articular ambos espacios mediante una lógica de continuidad pedagógica, donde las actividades virtuales permitieran reforzar, ampliar y ejercitar los contenidos abordados en el aula física.

La secuencia didáctica se estructuró mediante trabajos prácticos progresivos organizados en la sección “Platform Assignments” del aula virtual. Cada actividad abordaba contenidos específicos correspondientes a las distintas unidades del programa, permitiendo acompañar el desarrollo gradual de habilidades lingüísticas y comunicativas. La organización progresiva de los contenidos responde a una lógica de aprendizaje significativo, entendida como un proceso de construcción gradual de nuevos conocimientos a partir de saberes previos (Ausubel, 1983).

En las primeras unidades, las actividades se orientaban al trabajo con estructuras básicas del idioma, tales como presente simple, presente continuo, vocabulario relacionado con información personal y descripciones físicas y de personalidad. Estas propuestas incluían

ejercicios de identificación, completamiento, descripción de imágenes y producción de respuestas breves vinculadas con contextos cotidianos de comunicación.

Posteriormente, la secuencia incorporaba contenidos vinculados con pasado simple, pasado continuo y conectores temporales, favoreciendo la narración de experiencias y acontecimientos pasados. Las actividades correspondientes a estas unidades incluían ejercicios de comprensión lectora, escritura breve y resolución de cuestionarios gramaticales orientados a consolidar estructuras lingüísticas y ampliar el vocabulario relacionado con viajes, experiencias y situaciones de la vida cotidiana.

En las unidades siguientes, la propuesta avanzaba hacia el trabajo con expresiones de futuro, comparativos, cuantificadores, presente perfecto, algunos verbos modales y determinadas estructuras condicionales. La progresión didáctica permitía incrementar gradualmente la complejidad lingüística y comunicativa de las actividades, incorporando situaciones más amplias de interacción oral y escrita. Esta organización secuencial coincide con lo planteado por Garrison y Kanuka (2004), quienes sostienen que los modelos blended learning requieren una planificación progresiva y articulada entre las instancias presenciales y virtuales para favorecer aprendizajes significativos.

Además de los ejercicios gramaticales, la propuesta integró actividades orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas mediante tareas de producción oral y escrita. El programa oficial contempla la realización de diálogos, role-plays, descripciones, entrevistas y producciones escritas relacionadas con experiencias personales y relacionadas con viajes, trabajo y situaciones de interacción cotidiana.

En coherencia con el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, las actividades buscaron promover el uso funcional del idioma inglés en contextos significativos de comunicación. Richards (2006) sostiene que la enseñanza comunicativa debe favorecer la integración entre gramática, vocabulario y uso contextualizado de la lengua, priorizando

situaciones reales o simuladas de interacción. Desde esta perspectiva, el aula virtual incorporó ejercicios que permitían aplicar contenidos lingüísticos dentro de propuestas contextualizadas y cercanas a las experiencias de los estudiantes.

La secuencia didáctica también contempló actividades de comprensión auditiva mediante recursos multimedia y materiales audiovisuales vinculados con los contenidos de cada unidad. Estas actividades buscaban fortalecer la exposición al idioma inglés y favorecer el desarrollo de habilidades de escucha y comprensión contextualizada.

Asimismo, el aula virtual incorporó instancias de revisión y práctica complementaria orientadas a consolidar contenidos previamente trabajados. Dentro de las secciones “Extra Practice” y “Revision Before Exams” se organizaron ejercicios de repaso y actividades adicionales destinadas a reforzar estructuras lingüísticas y preparar a los estudiantes para las evaluaciones parciales y finales.

La disponibilidad permanente de las actividades y los materiales permitió que los estudiantes accedieran a los contenidos según sus propios tiempos y ritmos de estudio. Esta organización asincrónica se vincula con el desarrollo de procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje, competencias fundamentales dentro de los entornos virtuales universitarios. Zimmerman (2002) sostiene que la posibilidad de gestionar tiempos, revisar materiales y monitorear el propio desempeño constituye un aspecto central en el aprendizaje autónomo mediado por tecnologías digitales.

Por otra parte, la articulación entre actividades presenciales y virtuales permitió optimizar los tiempos de clase, destinando el espacio físico a instancias de explicación, interacción y práctica guiada, mientras que el entorno virtual funcionaba como soporte para el trabajo autónomo y la ejercitación asincrónica. Esta integración pedagógica entre presencialidad y virtualidad coincide con lo planteado por García Aretio (2022), quien sostiene

que los modelos híbridos requieren una planificación intencional que otorgue funciones diferenciadas y complementarias a cada entorno de aprendizaje.

5.5 Estrategias de evaluación y seguimiento

La propuesta implementada en el aula virtual incorporó diversas estrategias de evaluación y seguimiento orientadas a acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y fortalecer el desarrollo progresivo de competencias lingüísticas correspondientes al nivel A2. Estas estrategias se articularon con los criterios de evaluación establecidos en el programa oficial de la asignatura Inglés II y buscaron complementar las instancias presenciales mediante recursos de evaluación continua desarrollados en la plataforma Moodle.

El sistema de evaluación contempló tanto instancias de proceso (trabajos prácticos de plataforma –previamente explicitados) como de resultado. Este último caso estuvo dado por un sector denominado “Trabajos prácticos calificados”.

Como puede observarse en la Figura 26, el sector dedicado a trabajos prácticos calificados constaba de dos instancias escritas y dos orales, respondiendo a temáticas de la vida cotidiana contempladas en las distintas unidades temáticas del programa oficial de la asignatura.



Figura 26. Organización secuencial de trabajos prácticos calificados en la plataforma Moodle

La secuencia de trabajos prácticos abordó contenidos gramaticales y comunicativos correspondientes al nivel A2, permitiendo acompañar el desarrollo gradual de competencias lingüísticas mediante la producción oral y escrita. Según el programa oficial, la aprobación de la asignatura dependía de la realización y aprobación de estos trabajos prácticos escritos y orales, así como de exámenes parciales y evaluaciones integradoras desarrolladas a lo largo del cursado.

Cabe destacar que el aula virtual incorporó la descripción de actividades de producción escrita y oral. En el primer caso, esto fue llevado a cabo mediante ejercicios, ejemplos y lecturas de textos modelos, así como instancias de práctica previa a la evaluación de resultado. En lo que respecta a la evaluación de producción oral, el programa oficial establecía la realización de trabajos prácticos vinculados con diálogos, entrevistas, descripciones y situaciones de interacción oral desarrolladas tanto individualmente como en pares o grupos. Estas actividades, que buscaban evaluar competencias comunicativas relacionadas con pronunciación, fluidez, vocabulario y uso contextualizado de estructuras lingüísticas, también se encontraban descritas en el aula virtual.

Por otra parte, y siguiendo lo establecido en el programa, el aula virtual contenía un sector en el cual se alojaba un examen parcial en línea que los estudiantes debían realizar a mitad de la cursada. El mismo se desarrolló bajo la herramienta “Cuestionario” y fue duplicado para facilitar su completitud según las comisiones de los estudiantes. Dicha instancia de evaluación constaba de una serie de actividades de escucha y lecturas comprensivas, resolución de actividades de gramática y vocabulario y producción escrita.

Cabe destacar que se incluyó en el aula virtual una instancia de recuperación a dicho examen parcial, denominada “EXAM B”. La misma cumplía con las mismas características que la primera instancia.

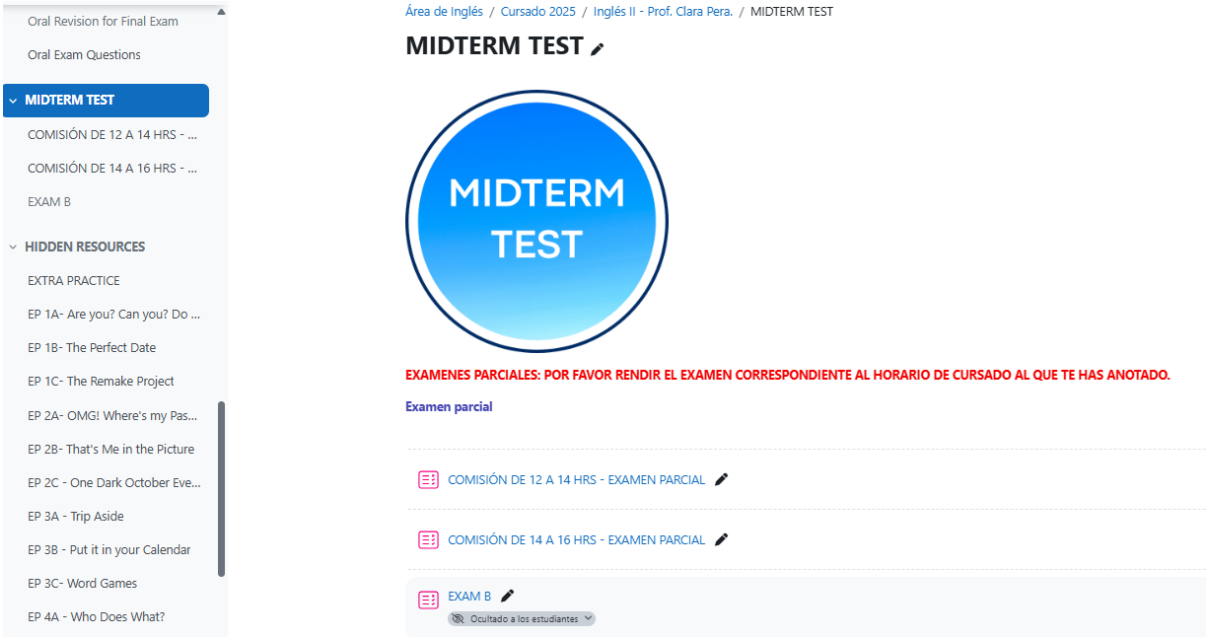


Figura 27. Instancia de examen parcial en aula virtual

Así, la evaluación implementada en la propuesta no se limitó únicamente a instancias finales o parciales, sino que incorporó una lógica de seguimiento continuo mediante actividades distribuidas a lo largo del cursado. Esta modalidad se vincula con la evaluación formativa, entendida como un proceso orientado a acompañar el aprendizaje y brindar información permanente sobre el desempeño estudiantil. En este sentido, Cobos Morocho y Loyola Illescas (2025) sostienen que la retroalimentación continua en entornos virtuales favorece el acompañamiento individualizado y fortalece los procesos de aprendizaje en lenguas extranjeras.

Otro aspecto relevante del aula virtual fue la disponibilidad de espacios específicos destinados a la revisión y preparación de evaluaciones. Dentro de la sección “Revision Before Exams” se organizaron ejercicios de repaso, cuestionarios y materiales complementarios orientados a reforzar los contenidos trabajados antes de las instancias parciales y finales.

La incorporación de actividades de revisión permanente permitió ampliar las oportunidades de práctica y favorecer procesos de autoevaluación por parte de los

estudiantes. La posibilidad de revisar materiales, repetir ejercicios y acceder nuevamente a contenidos previamente trabajados se relaciona con el desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje. Zimmerman (2002) sostiene que los estudiantes autorregulados son capaces de monitorear su desempeño, identificar dificultades y ajustar estrategias de estudio según las necesidades del proceso formativo.

Asimismo, el seguimiento implementado mediante Moodle permitió acompañar el desarrollo de las actividades asincrónicas y mantener un registro organizado de las entregas y participaciones estudiantiles. Las herramientas de la plataforma facilitaron el acceso permanente a materiales, consignas y evaluaciones, favoreciendo la continuidad pedagógica y la articulación entre presencialidad y virtualidad.

Desde una perspectiva didáctica, la integración de estrategias de evaluación continua dentro del entorno virtual respondió a los principios del modelo blended learning, el cual plantea la necesidad de articular instancias presenciales y digitales mediante propuestas pedagógicas complementarias y coherentes. Garrison y Kanuka (2004) sostienen que los modelos híbridos requieren sistemas de seguimiento y evaluación que acompañen el aprendizaje tanto dentro como fuera del espacio presencial.

En conjunto, las estrategias de evaluación y seguimiento implementadas en el aula virtual permitieron complementar las instancias presenciales de evaluación, fortalecer el monitoreo continuo del aprendizaje y ampliar las oportunidades de práctica y retroalimentación dentro de un entorno digital estructurado pedagógicamente.

5.6 Integración entre presencialidad y virtualidad

La propuesta de aula virtual desarrollada para la asignatura Inglés II fue concebida desde una lógica de articulación entre presencialidad y virtualidad, buscando complementar las clases presenciales mediante actividades asincrónicas orientadas al fortalecimiento de competencias lingüísticas y comunicativas. En este sentido, el entorno virtual no funcionó

como un espacio independiente o paralelo al cursado presencial, sino como una extensión pedagógica destinada a ampliar las oportunidades de aprendizaje y práctica del idioma inglés.

La integración entre ambos entornos se organizó a partir de una distribución complementaria de funciones didácticas. Mientras las clases presenciales se orientaban principalmente a la explicación de contenidos, interacción oral, resolución de dudas y desarrollo de actividades en pareja o en grupo, el aula virtual se utilizaba como espacio de práctica asincrónica, revisión de contenidos, acceso a materiales y realización de trabajos prácticos. Esta organización permitió optimizar los tiempos de clase y ampliar las posibilidades de ejercitación fuera del horario presencial.

Desde una perspectiva pedagógica, esta articulación responde a las características del modelo blended learning o enseñanza híbrida. Garrison y Kanuka (2004) sostienen que los modelos híbridos integran estratégicamente instancias presenciales y virtuales con el propósito de potenciar el aprendizaje y favorecer experiencias educativas más flexibles y dinámicas.

En coherencia con este enfoque, las actividades implementadas en Moodle se encontraban directamente vinculadas con los contenidos trabajados durante las clases presenciales. Los trabajos prácticos asincrónicos retomaban estructuras lingüísticas, vocabulario y funciones comunicativas abordadas en el aula física, permitiendo reforzar y ampliar las instancias de práctica del idioma inglés. De este modo, el entorno virtual funcionaba como continuidad del proceso pedagógico desarrollado durante el cursado.

Asimismo, la disponibilidad permanente de materiales y actividades permitió extender el tiempo de exposición al idioma más allá de las horas presenciales de clase. Esta posibilidad resulta especialmente relevante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde la práctica sostenida y el contacto frecuente con la lengua constituyen aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas. Brandl (2005) sostiene que las plataformas

virtuales favorecen la práctica continua del idioma mediante actividades de escucha, lectura, escritura y producción oral desarrolladas fuera del espacio presencial.

La articulación entre presencialidad y virtualidad también permitió ofrecer mayores niveles de flexibilidad en el acceso a los contenidos. Los estudiantes podían revisar materiales, hacer actividades y acceder nuevamente a explicaciones según sus propios tiempos y necesidades de estudio. Esta organización asincrónica se vincula con el desarrollo de procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje, competencias consideradas centrales dentro de los entornos digitales universitarios. Zimmerman (2002) sostiene que la posibilidad de gestionar tiempos y monitorear el propio desempeño favorece la construcción de aprendizajes autónomos y sostenidos.

Por otra parte, el entorno virtual permitió mantener la continuidad pedagógica entre clases y acompañar el proceso de aprendizaje de manera permanente. La organización de materiales, cuestionarios, trabajos prácticos y actividades de revisión facilitó el seguimiento progresivo de contenidos y ofreció espacios adicionales de ejercitación para los estudiantes.

La integración entre ambos entornos también se relaciona con la necesidad de superar modelos tradicionales centrados exclusivamente en la presencialidad. García Aretio (2022) plantea que los sistemas híbridos requieren una planificación pedagógica intencional donde cada modalidad aporte funciones específicas y complementarias dentro del proceso formativo. En este caso, la presencialidad y la virtualidad fueron organizadas de manera articulada, evitando duplicaciones innecesarias y favoreciendo una distribución coherente de actividades y recursos.

En relación con ello, el aula virtual permitió diversificar las formas de acceso al conocimiento y ampliar las posibilidades de participación estudiantil. La incorporación de recursos digitales, cuestionarios interactivos y materiales multimedia complementó las

dinámicas presenciales y ofreció nuevas oportunidades de práctica lingüística dentro de un entorno flexible y accesible.

Desde el punto de vista institucional, la utilización de Moodle como plataforma oficial favoreció además la consolidación de prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales dentro de la Facultad de Ingeniería. El programa oficial de la asignatura contempla explícitamente el uso de recursos virtuales, cuestionarios y tareas implementadas mediante el aula Moodle, evidenciando una integración formal de la virtualidad dentro de la propuesta curricular del espacio.

De esta manera, la propuesta desarrollada evidencia una integración pedagógica entre presencialidad y virtualidad orientada a complementar el proceso de enseñanza del inglés en el nivel superior. La articulación entre ambos entornos permitió ampliar las oportunidades de práctica, fortalecer la continuidad pedagógica y favorecer experiencias de aprendizaje más flexibles, autónomas y contextualizadas dentro del marco de una enseñanza híbrida.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL AULA VIRTUAL

6.1 Análisis de los resultados de la entrevista a docente

Con el propósito de conocer las valoraciones docentes sobre el aula virtual diseñada e implementada, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas posteriores a la aplicación de la propuesta a la Profesora Adjunta y a la Profesora Titular en la asignatura Inglés II con la finalidad de analizar percepciones vinculadas con la organización didáctica del aula, las actividades propuestas, el uso de herramientas digitales, la evaluación, la autonomía estudiantil y las posibles mejoras futuras del entorno virtual.

6.1.1 Valoración general y organización del aula virtual

Este apartado aborda las primeras impresiones de las docentes respecto a la propuesta implementada, considerando especialmente la organización general del aula y la claridad de su estructura.

> *Me parece muy bien organizada, desde un saludo de bienvenida a los alumnos, el grupo de WhatsApp (…) los links para las comisiones, la presentación de los miembros de la cátedra, los programas divididos para cada materia y también los links para los materiales de clase y todo lo que concierne a trabajos prácticos, assignments y práctica extra para los alumnos (Docente N°1).*

> *Es bastante clara y organizada. Creo que la portada es atractiva y eso me parece muy importante. Además, están los links para los orales y las instrucciones están en castellano, además de estar en inglés. Me parece correcto porque es lo que necesitan nuestros alumnos de ingeniería (Docente N°2).*

Las docentes coinciden en valorar positivamente la organización general del aula virtual, destacando especialmente la claridad de acceso a materiales, la disposición

secuencial de los contenidos y la incorporación de recursos orientados a facilitar la navegación de los estudiantes.

Asimismo, ambas entrevistas evidencian que la propuesta logra estructurar de manera coherente los distintos componentes del cursado, favoreciendo una experiencia de usuario clara y organizada dentro del entorno virtual.

6.1.2 Organización didáctica y secuencia pedagógica

Este apartado analiza la estructura didáctica del aula virtual y la coherencia entre contenidos, actividades y secuencia pedagógica.

> *Tiene una muy buena secuencia didáctica, está muy acertado yendo desde lo más simple en grado creciente a lo más dificultoso para el alumno. Además, tiene una parte muy intuitiva en cuanto al enfoque que los alumnos le van a dar porque, al ser nativos digitales, está realmente programada para que tengan un acceso muy rápido" (Docente N°1).*

> *Creo que, como está organizada, es bastante intuitivo en el sentido de que es lógico. Primero va a estar el programa, va a encontrar un cronograma y después las actividades y el resto de los materiales. Está claro lo que está ahí y es fácil de encontrar (Docente N°2).*

> *Existe coherencia entre los objetivos, actividades y evaluaciones. Todos apuntan a las competencias genéricas y a los objetivos de la carrera y de lo que se espera del estudiante en relación con las lenguas extranjeras (Docente N°2).*

Las docentes destacan que el aula virtual presenta una organización progresiva y coherente con los objetivos pedagógicos de la asignatura. La secuenciación gradual de

contenidos y actividades favorece el acompañamiento del aprendizaje y facilita el acceso intuitivo a los recursos disponibles.

Los relatos permiten observar una planificación alineada con la lógica del programa de Inglés II y con los objetivos formativos de la carrera, integrando contenidos, evaluaciones y recursos digitales dentro de una estructura pedagógica unificada.

6.1.3 Actividades propuestas y enfoque didáctico

Esta categoría examina el tipo de actividades incorporadas en el aula virtual y las percepciones docentes respecto a su pertinencia pedagógica y didáctica.

> *Tiene una gran variedad de actividades propuestas y algo que atrae mucho a los alumnos es el uso de recursos digitales. El alumno de hoy quiere algo que sea rápido, fácil de resolver y pasar rápidamente a otro tema (Docente N°1).*

> *Corresponden al nivel, están interesantes. Tenés actividades de abrir para mirar y aprender y actividades de poner cosas en práctica. Desde el punto de vista didáctico está bastante bueno y creo que se puede navegar bien por el aula (Docente N°2).*

Las entrevistas evidencian una valoración positiva de las actividades implementadas en la plataforma, especialmente en relación con la variedad de recursos y la combinación entre instancias de explicación y práctica.

Asimismo, las docentes destacan que las propuestas se ajustan al nivel A2 y responden a las características del estudiantado actual, incorporando herramientas digitales y dinámicas de trabajo más ágiles e interactivas.

6.1.4 Desarrollo de competencias lingüísticas

Esta categoría analiza el aporte del aula virtual al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas vinculadas con el aprendizaje del inglés.

Bueno, el material está secuenciado para cumplir las normas del marco de la comunidad europea, lo que dicta en cuanto a un nivel A2. Todo lo que es el vocabulario, las estructuras y las competencias lingüísticas cumplen con este marco de referencia (Docente N°1).

Se llevan adelante todas las habilidades lingüísticas. Tienen las escuchas que pueden practicar, tienen la parte de gramática y la parte de writing está esbozada en la plataforma y después la realizarán en la presencialidad (Docente N°2).

Muchas de las actividades se relacionan con cosas personales y experiencias personales. Todo es personal y entonces allí la aplicación y el uso del lenguaje es auténtico porque se relaciona con vivencias reales de los alumnos (Docente N°2).

Las docentes consideran que el aula virtual favorece el desarrollo de distintas competencias lingüísticas, particularmente gramática, vocabulario, escucha y oralidad. Asimismo, destacan el uso contextualizado del idioma mediante actividades relacionadas con experiencias reales y situaciones significativas para los estudiantes.

Los relatos muestran una propuesta orientada al desarrollo funcional de la lengua extranjera, integrando estructuras lingüísticas con situaciones comunicativas vinculadas con la vida cotidiana y académica de los alumnos.

6.1.5 Autonomía y acompañamiento docente

Esta categoría aborda el equilibrio entre trabajo autónomo y acompañamiento pedagógico dentro del entorno virtual.

El alumno tiene autonomía en la realización de sus trabajos. En los trabajos escritos o en los trabajos prácticos orales, si bien hay una guía de preguntas o videos de

ejemplo, el alumno tiene la libertad de poder armar sus propios diálogos y sus propios ejercicios (Docente N°1).

Hay trabajo autónomo en el punto de vista de ponerse y hacer los trabajos prácticos e incluso los que son orales y después se presentan de manera presencial. Pero también hay acompañamiento en las instrucciones y, además, acompañamiento en la presencialidad (Docente N°2).

Las docentes coinciden en señalar que el aula virtual favorece procesos de autonomía estudiantil mediante actividades asincrónicas y espacios de práctica independiente. Sin embargo, también destacan la importancia del acompañamiento docente y de la articulación permanente con la presencialidad.

En este sentido, las entrevistas evidencian una lógica de autonomía guiada, donde el estudiante dispone de márgenes de trabajo independiente dentro de una estructura pedagógica acompañada y orientada por el docente.

6.1.6 Uso de Moodle y herramientas digitales

Esta categoría examina la valoración de Moodle y de las herramientas digitales utilizadas en la propuesta implementada.

Bueno, primero quiero valorar la organización porque el material bien ordenado y bien delimitado en secciones, con títulos y subtítulos, promueve mucho que el alumno tenga ese aprendizaje autónomo y que se pueda guiar fácilmente. Es además accesible, está secuenciado. No hemos escuchado ningún comentario en cuanto a que el material sea difícil de acceder (Docente N°1).

Me parece excelente Moodle y funciona. Me parece muy importante el uso de Moodle; le aporta mucho valor al curso y, además, como herramienta permite todo. No sé si la

usamos con todo lo que esta herramienta nos puede proporcionar. Tiene múltiples posibilidades, es muy buena (Docente N°2).

Las docentes valoran positivamente el uso de Moodle como entorno virtual de aprendizaje, destacando tanto sus posibilidades organizativas como su potencial didáctico y tecnológico.

Asimismo, resaltan la integración de herramientas digitales, cuestionarios y recursos audiovisuales que favorecen el acceso a los contenidos y acompañan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

6.1.7 Evaluación y retroalimentación

Esta categoría analiza las estrategias de evaluación implementadas en el aula virtual y las posibilidades de seguimiento del aprendizaje.

Por cada evaluación, especialmente en los assignments, hay una retroalimentación y ellos saben qué puntaje obtienen al realizar un ejercicio. En los trabajos prácticos orales y escritos, también las devoluciones son vía aula y la otra es devolución personal. Sí, hay una evaluación continua porque, después de haber estudiado cada unidad en clase, el alumno tiene la sugerencia de realizar los assignments y el trabajo que va correspondiendo (Docente N°1).

La plataforma te da una evaluación con puntaje de las cosas que se van logrando. Está interesante meterse y ver cuánto tiempo le dedica el alumno a cada actividad (…) porque eso te ayuda a hacer una evaluación. La plataforma te da listas de seguimiento, porcentaje (…) y permite ver por dónde anduvo el alumno (Docente N°2).

Las entrevistas muestran una valoración positiva de las posibilidades de seguimiento y evaluación ofrecidas por Moodle. Las docentes destacan especialmente la

retroalimentación inmediata, el monitoreo continuo y el acceso a información detallada sobre el desempeño estudiantil.

Los relatos evidencian una lógica de evaluación continua orientada al acompañamiento permanente del aprendizaje y al seguimiento progresivo de las actividades realizadas dentro del aula virtual.

6.1.8 Fortalezas, dificultades y propuestas de mejora

Esta categoría reúne las valoraciones críticas de las docentes respecto a las fortalezas de la propuesta y los posibles aspectos a mejorar.

> *El gran desafío es incluir la IA en el aprendizaje porque los alumnos lo están pidiendo" (Docente N°1).*

> *La organización de materiales es impecable, la claridad de las consignas y también la coherencia entre los objetivos y el material y con la organización. Es atractiva (…) y uno siente que los elementos que están ahí son lo que el alumno necesita. No he sentido que falten cosas" (Docente N°2).*

Las docentes coinciden en señalar que el aula virtual representa una mejora respecto a propuestas anteriores, especialmente en términos de organización, claridad y variedad de recursos digitales.

Asimismo, identifican desafíos futuros relacionados con la incorporación de nuevas tecnologías, mejoras visuales en la organización del aula y una mayor integración de herramientas digitales emergentes dentro de la enseñanza del inglés.

6.2 Resultados del cuestionario aplicado a estudiantes luego de la implementación del aula virtual

Con el propósito de evaluar la percepción de los estudiantes respecto al uso del aula virtual implementada en la cátedra, se aplicó un cuestionario posterior a la utilización de la propuesta pedagógica. El instrumento permitió relevar información vinculada con la experiencia de uso de la plataforma, la organización del aula, la utilidad de los recursos digitales, el impacto en el aprendizaje del inglés y la articulación entre la presencialidad y el entorno virtual.

La encuesta fue respondida por 69 estudiantes y los resultados obtenidos fueron sistematizados mediante estadística descriptiva, a partir del análisis de frecuencias y porcentajes. A continuación, se presentan los gráficos correspondientes a cada dimensión evaluada, acompañados de su respectivo análisis descriptivo.

Como ilustra la figura 28, la mayoría de los estudiantes presenta un nivel medio (52%) o alto (46%) de manejo de herramientas digitales, mientras que solo un 2% manifiesta un nivel bajo. Estos resultados evidencian una población con una importante familiaridad tecnológica para el uso del aula virtual.

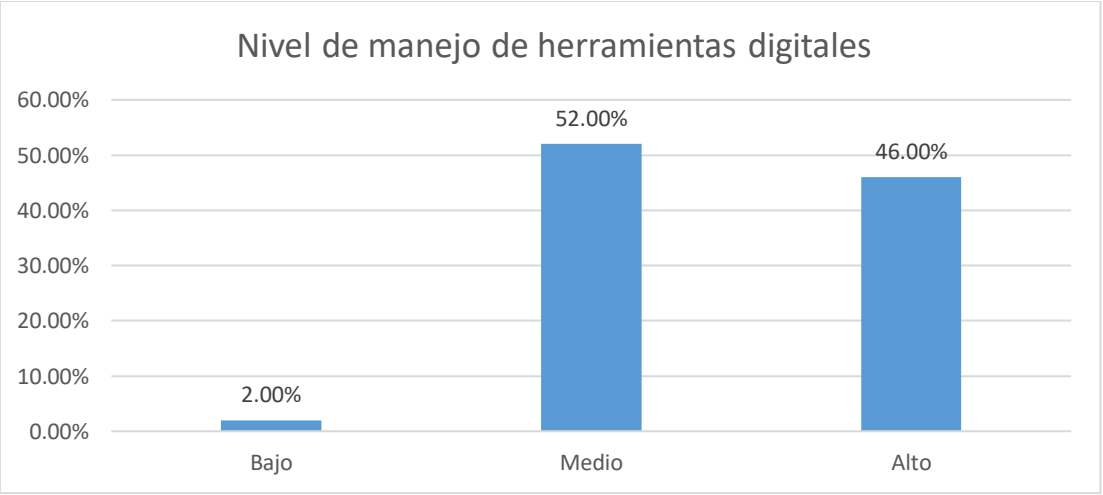


Figura 28. Nivel de manejo de herramientas digitales

Tal como expone la figura 29, el 94% de los estudiantes ya había utilizado previamente la plataforma Moodle, mientras que solo un 6% no tenía experiencia anterior. Esto indica un elevado nivel de conocimiento inicial de la plataforma dentro del grupo participante.

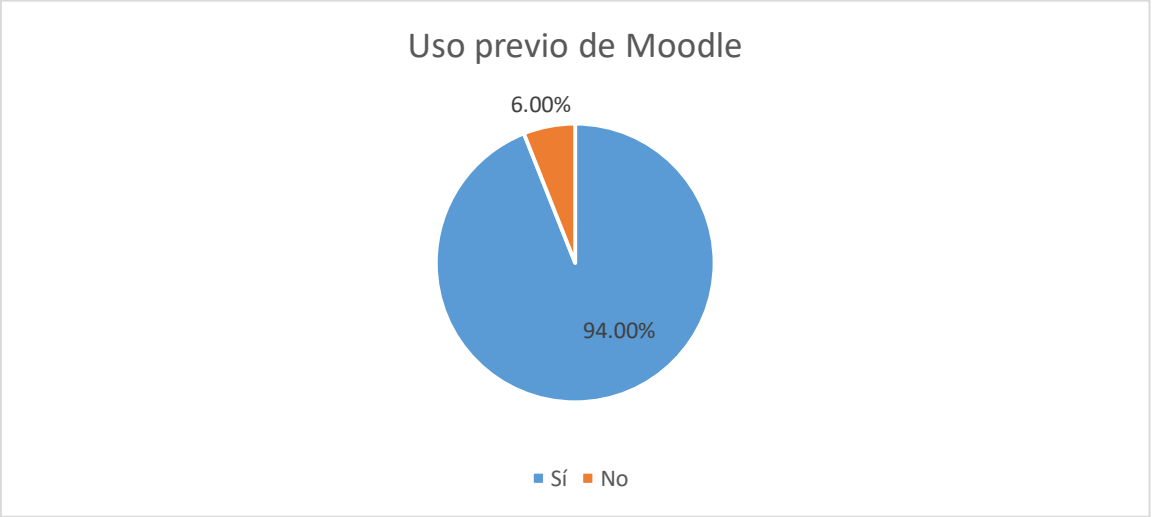


Figura 29. Uso previo de Moodle

De acuerdo con la figura 30, el 97% de los estudiantes ingresaba muy frecuentemente al aula virtual, mientras que porcentajes mínimos indicaron un uso esporádico (2%) o casi nulo (1%). Esto refleja un altísimo nivel de utilización de la plataforma durante el desarrollo de la propuesta.

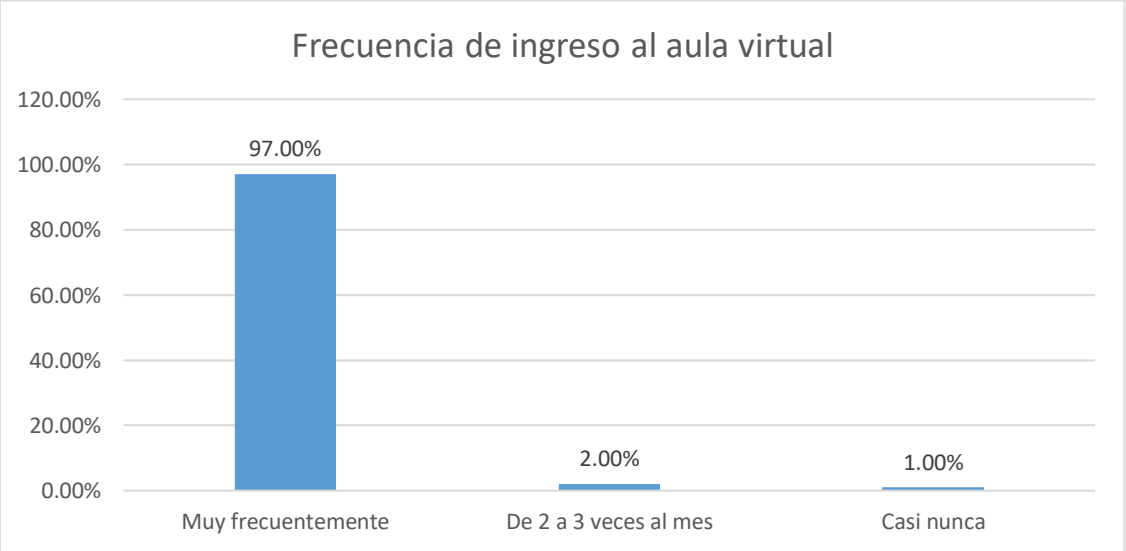


Figura 30. Frecuencia de ingreso al aula virtual

Por su parte, la figura 31 revela que el uso principal del aula virtual estuvo orientado a la realización de actividades obligatorias (93%), seguido por el refuerzo de contenidos después de clase (78%), la práctica antes de exámenes (71%) y el estudio previo a las clases (70%). Solo un 2% manifestó no utilizar regularmente la plataforma, lo que subraya una amplia integración del aula virtual en el proceso de aprendizaje.

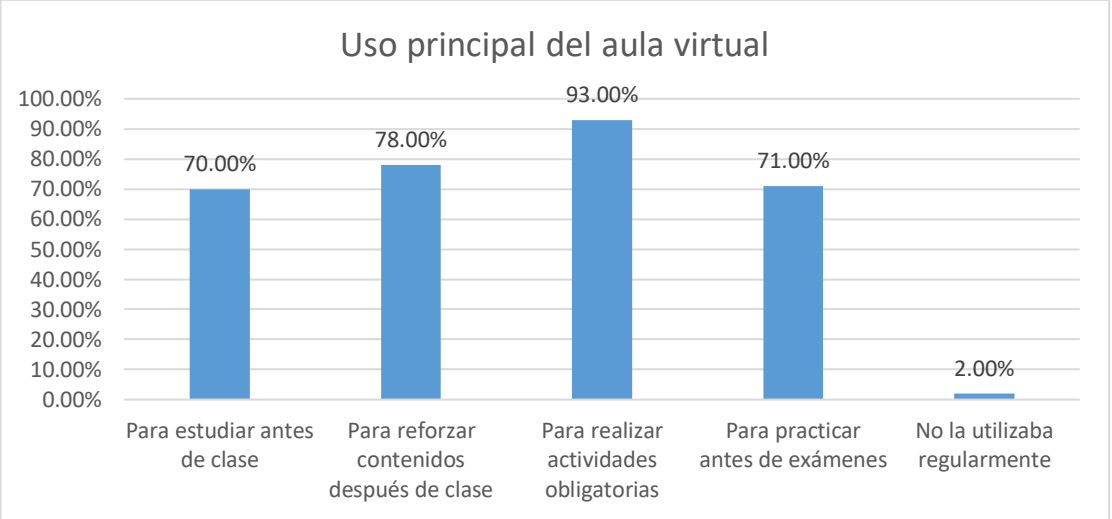


Figura 31. Uso principal del aula virtual

Tal como detalla la figura 32, los recursos más utilizados fueron los PowerPoints de clase (81%) y los cuestionarios (75%), seguidos por los ejercicios interactivos (64%). En menor medida, un 10% seleccionó otros recursos, lo que refleja una preferencia por materiales vinculados directamente con el desarrollo de la asignatura.

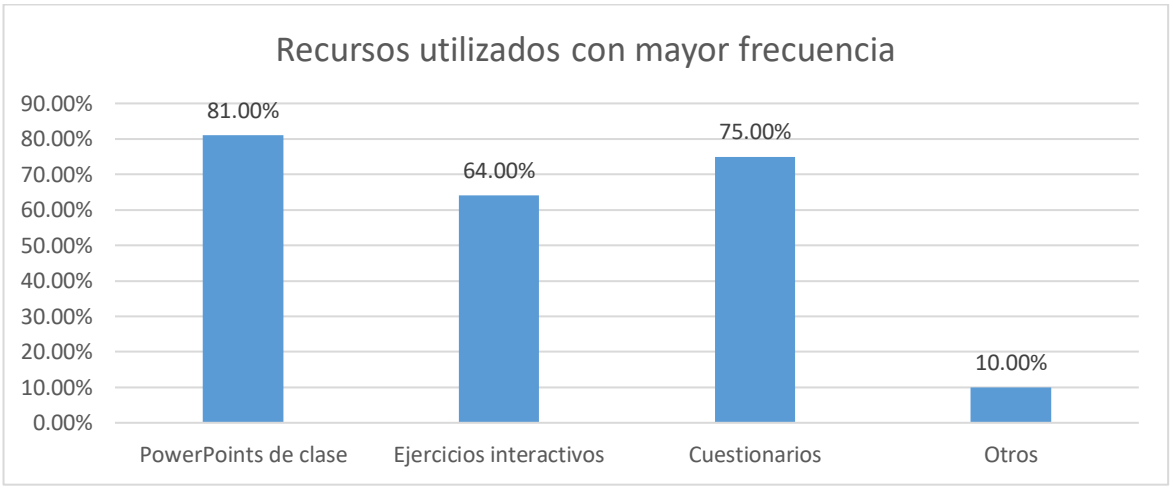


Figura 32. Recursos utilizados con mayor frecuencia

La figura 33 permite apreciar una valoración predominantemente positiva del aula virtual, ya que el 46% de los estudiantes la evaluó como muy positiva y el 42% como positiva. En contraste, un 10% la calificó como regular y solo un 2% manifestó una valoración negativa, indicando un elevado nivel de aceptación de la propuesta implementada.

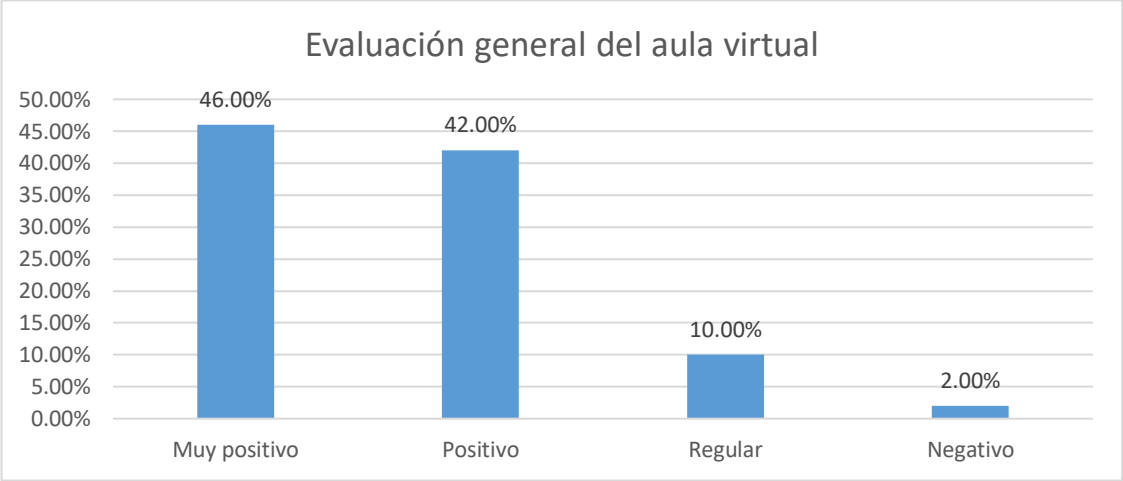


Figura 33. Evaluación general del aula virtual

Según consigna la figura 34, el 78% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la navegación dentro del aula virtual era intuitiva, mientras que un 16% mantuvo una posición neutral y solo un 6% expresó desacuerdo. Estos resultados marcan una percepción favorable respecto a la usabilidad.

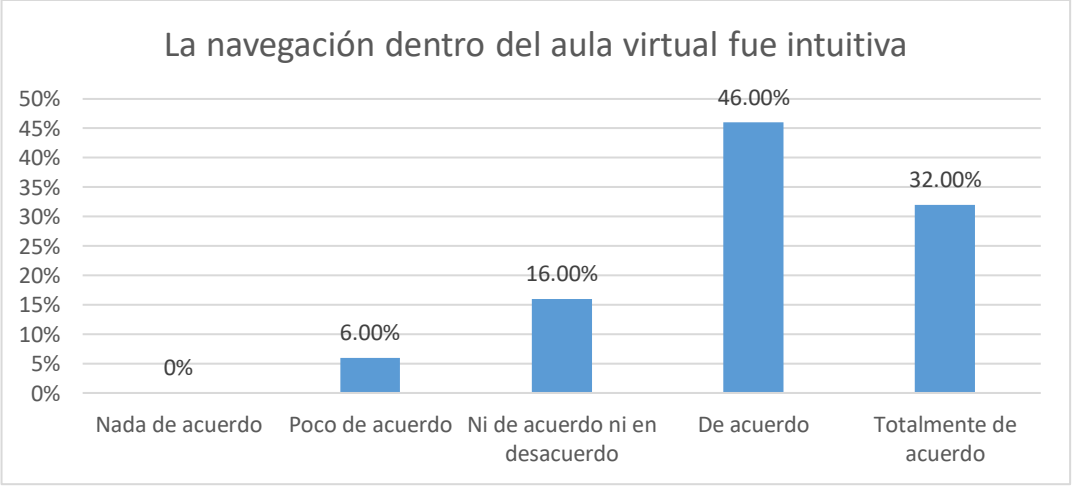


Figura 34. La navegación dentro del aula virtual fue intuitiva

En la figura 35 se observa que el 72% de los estudiantes afirmó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con haber podido encontrar fácilmente los materiales de estudio dentro del entorno. Por otro lado, un 22% mantuvo una posición neutral y solo un 6% expresó desacuerdo, indicando una perspectiva mayormente favorable respecto a la accesibilidad de los contenidos.

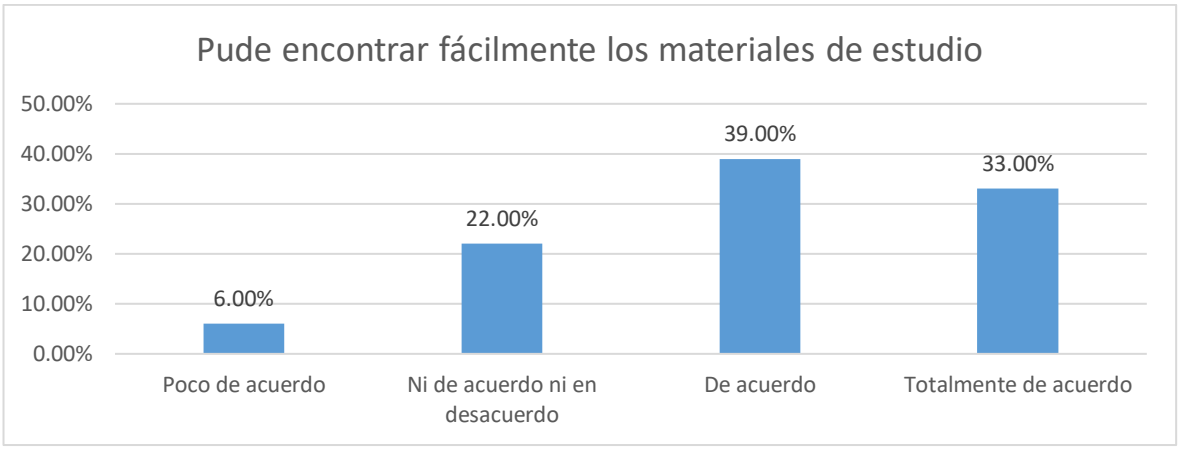


Figura 35. Pude encontrar fácilmente los materiales de estudio

Los datos presentados en la figura 36 destacan que el 75% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la estructura del aula facilitó el acceso a las actividades propuestas. En contraste, un 19% adoptó una posición neutral y únicamente un 6% manifestó desacuerdo, lo que evidencia una valoración positiva de la organización general.

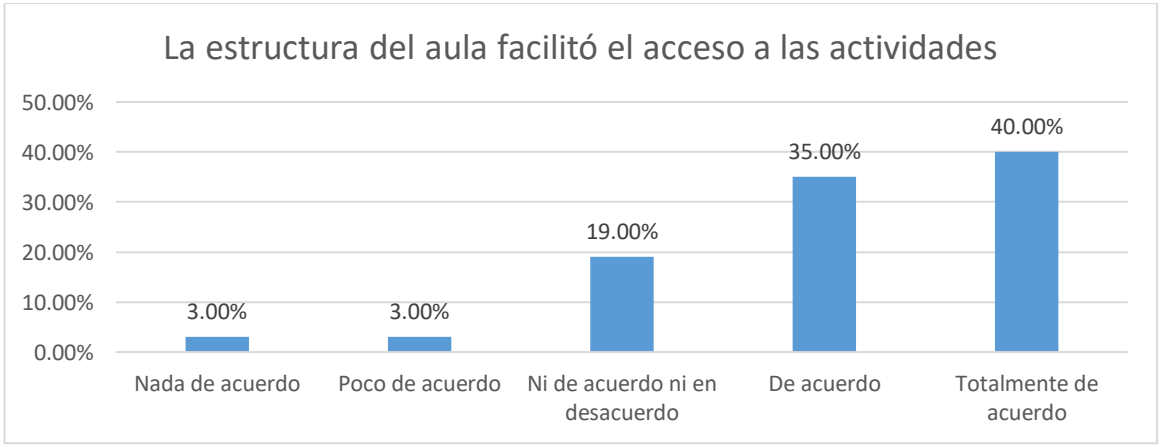


Figura 36. La estructura del aula facilitó el acceso a las actividades

Respecto a la experiencia de usuario, la figura 37 comprueba que el 77% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con no haber presentado dificultades para desplazarse dentro del aula virtual. En menor medida, un 11% mantuvo una posición neutral y un 12% manifestó algún nivel de desacuerdo.

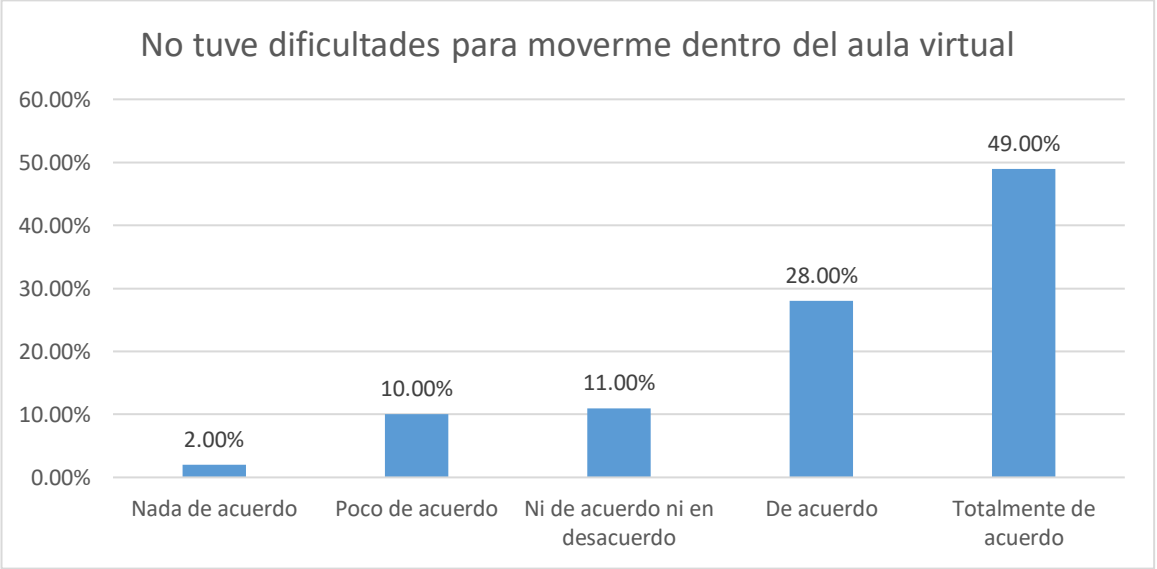


Figura 37. No tuve dificultades para moverme dentro del aula virtual

En consonancia con lo anterior, la figura 38 puntualiza que el 85% de los alumnos demostró que las consignas de las actividades fueron claras, distribuyéndose entre quienes estaban de acuerdo (29%) y totalmente de acuerdo (56%). Solo un 4% manifestó desacuerdo y un 11% adoptó una posición neutral.

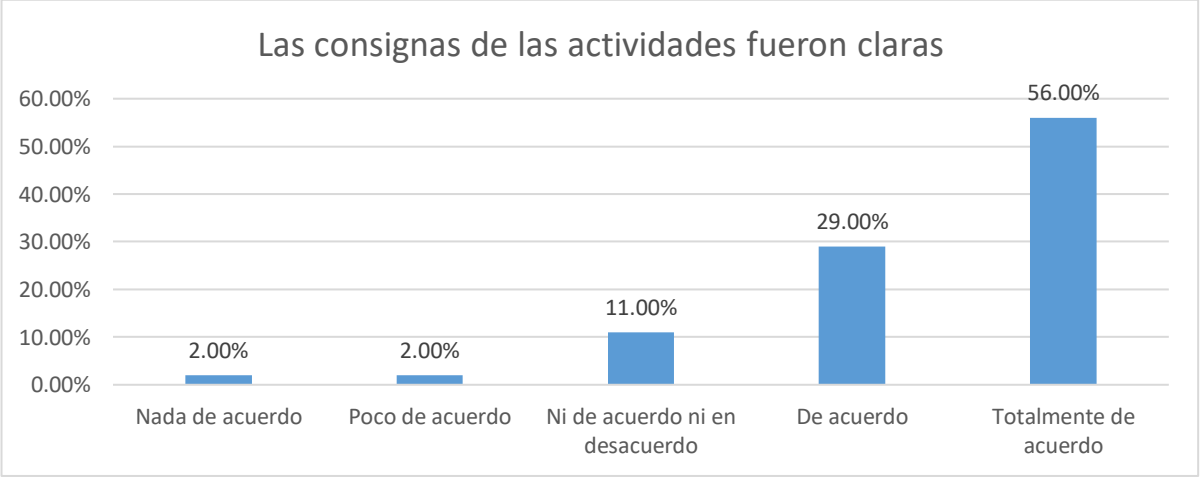


Figura 38. Las consignas de las actividades fueron claras

Por otro lado, la figura 39 demuestra que el 77% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la organización de la plataforma fue clara y ordenada. Un 19% mantuvo una posición neutral y solo un 4% manifestó desacuerdo, lo que evidencia una percepción ampliamente favorable respecto a la disposición de los contenidos.

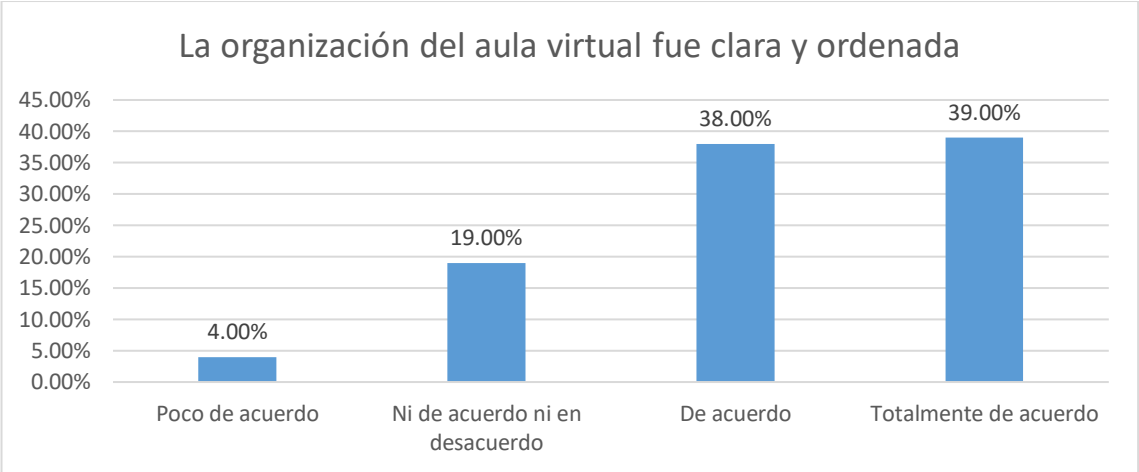


Figura 39. La organización del aula virtual fue clara y ordenada

Como se visualiza en la figura 40, el 88% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las tareas del aula virtual estaban bien dispuestas. En menor medida, un 6% mantuvo una posición neutral y otro 6% expresó desacuerdo, lo que refleja una valoración muy positiva de las propuestas didácticas.

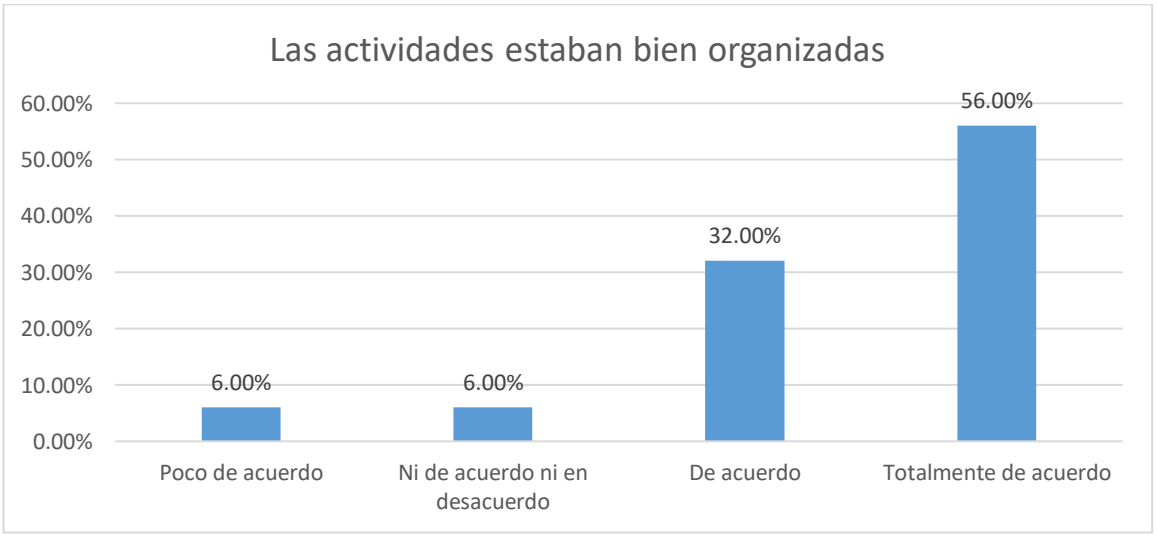


Figura 40. Las actividades estaban bien organizadas

A su vez, la figura 41 constata que el 78% del alumno manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la secuencia de actividades favoreció su aprendizaje, mientras que un 15% adoptó una posición neutral y un 7% expresó desacuerdo.

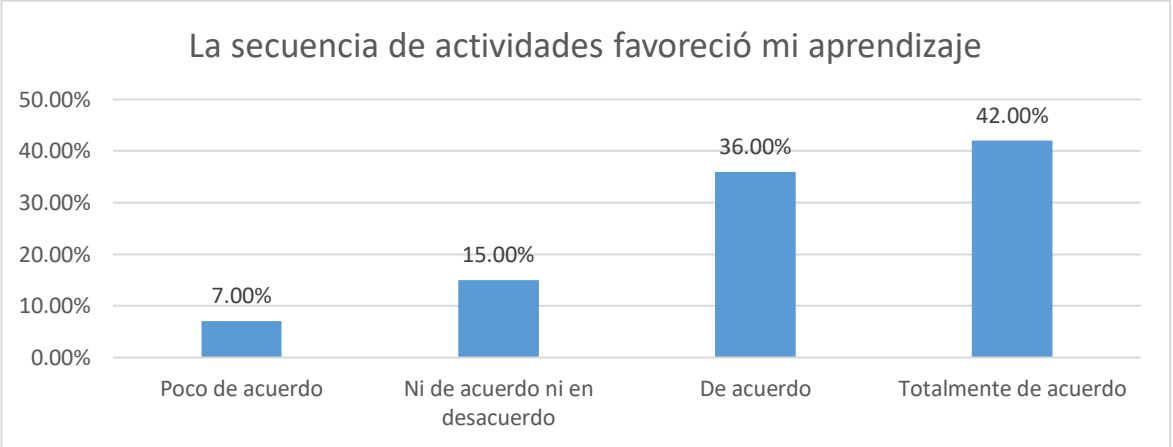


Figura 41. La secuencia de actividades favoreció mi aprendizaje

De igual manera, la figura 42 refleja que el 64% de los participantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con tener claridad sobre lo que se esperaba de ellos durante el desarrollo de las actividades. Por otra parte, un 30% mantuvo una posición neutral y solo un 6% manifestó desacuerdo.

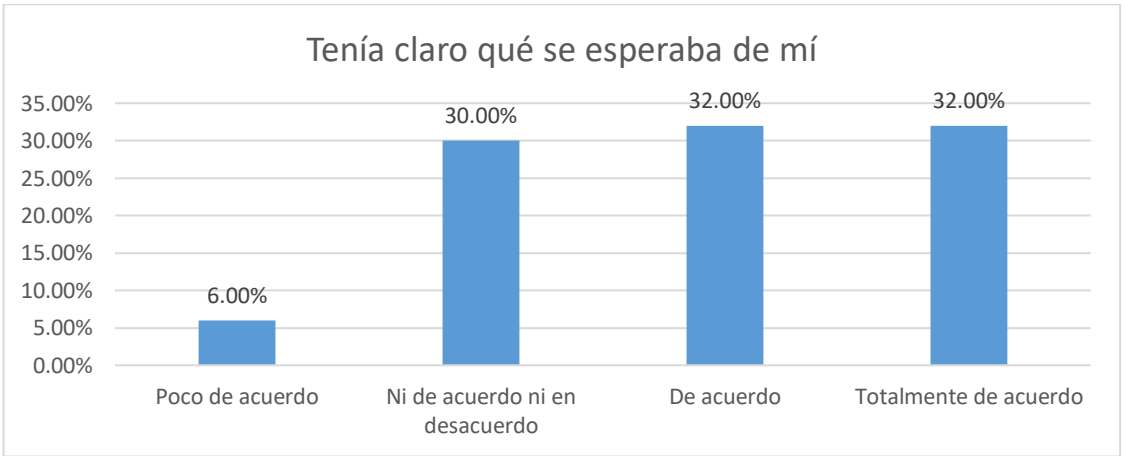


Figura 42. Tenía claro qué se esperaba de mí

En la figura 43 se advierte que el 70% de los estudiantes demostró que el diseño del aula facilitó el seguimiento de la materia, distribuyéndose entre quienes estuvieron de acuerdo

(32%) y totalmente de acuerdo (38%). Un 19% mantuvo una posición neutral y un 12% manifestó desacuerdo.

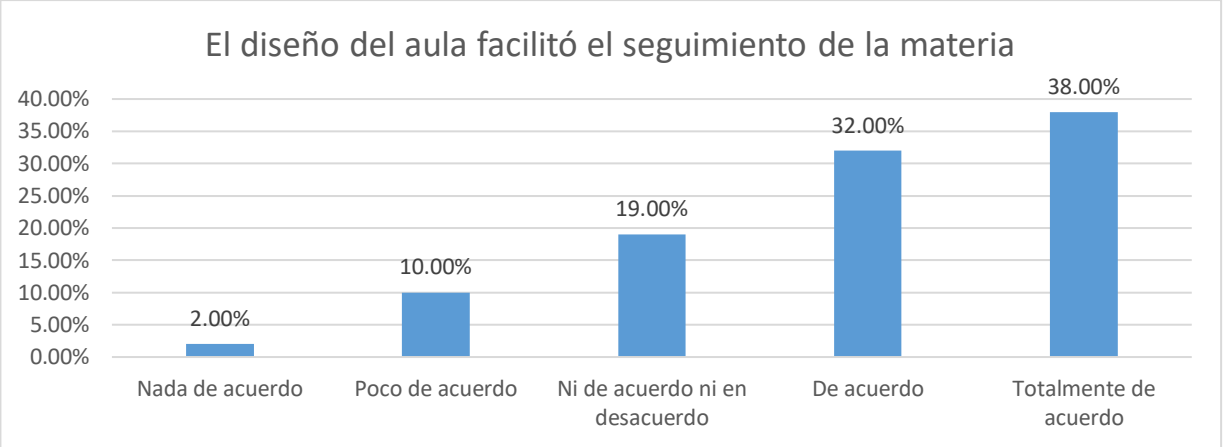


Figura 43. El diseño del aula facilitó el seguimiento de la materia

Conforme a la figura 44, el 59% de los alumnos estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el aula virtual les ayudó a organizar mejor su tiempo, mientras que un 32% mantuvo una posición neutral y un 9% manifestó desacuerdo, evidenciando el aporte de la plataforma a la organización personal del estudio.

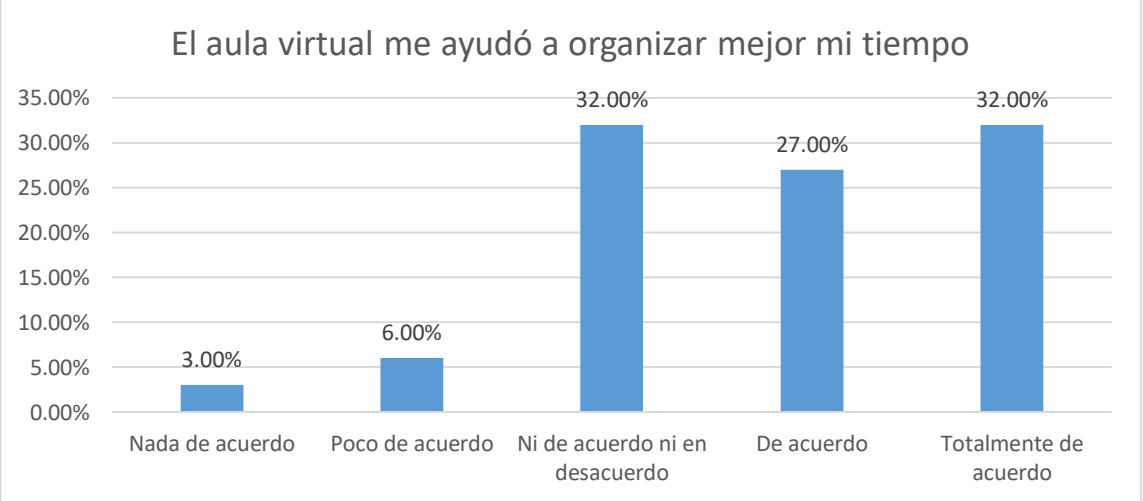


Figura 44. El aula virtual me ayudó a organizar mejor mi tiempo

Según lo expuesto en la figura 45, el 65% de los estudiantes demostró que el aula virtual promovió su autonomía, distribuyéndose entre el acuerdo (36%) y el total acuerdo (29%). Por otro lado, un 26% adoptó una posición neutral y solo un 9% expresó desacuerdo.

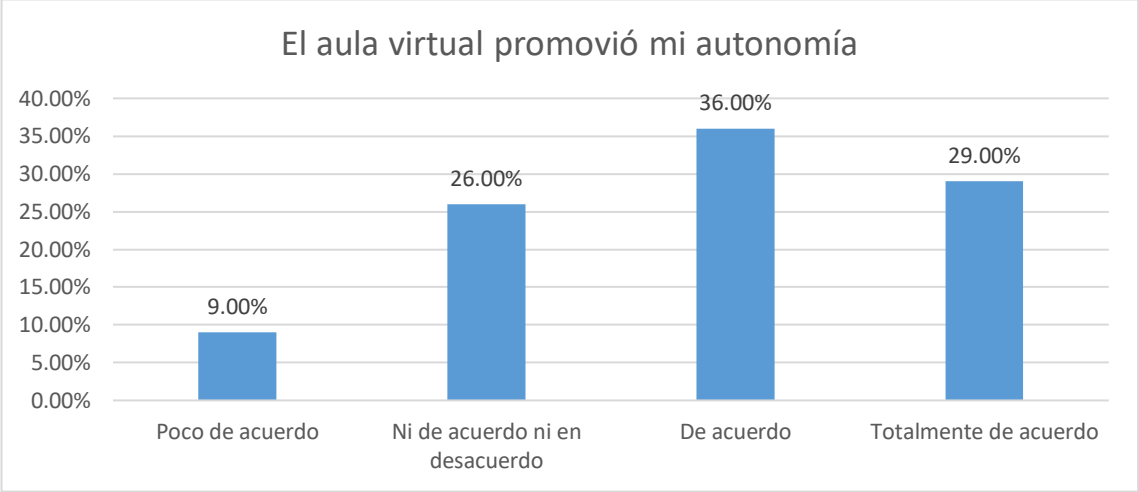


Figura 45. El aula virtual promovió mi autonomía

La figura 46 hace notar que el 79% del grupo manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con haber podido estudiar por su cuenta mediante la plataforma. En contraste, un 17% se mantuvo en una posición neutral y únicamente un 4% expresó desacuerdo.

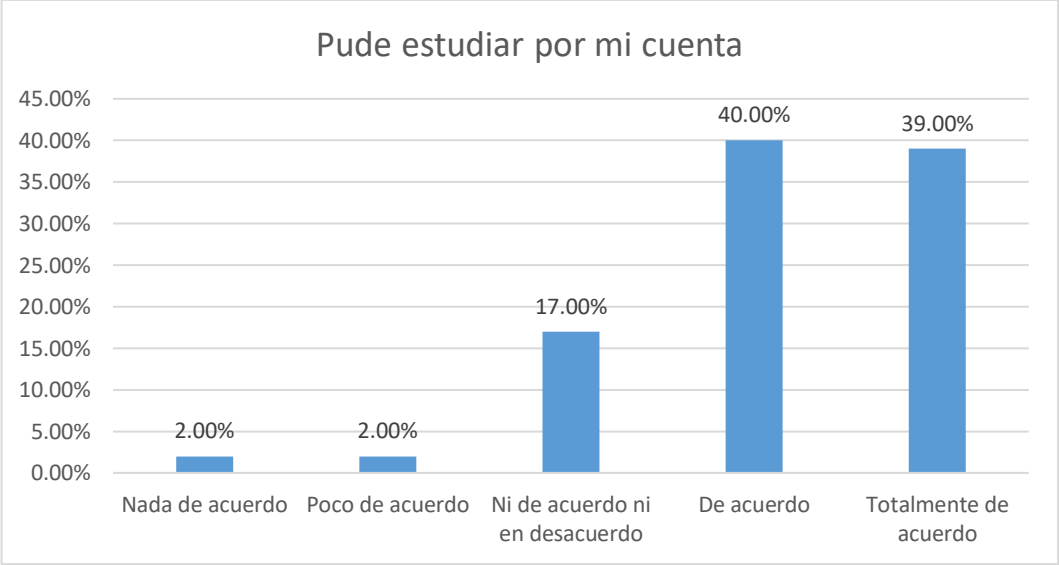


Figura 46. Pude estudiar por mi cuenta

Tal como grafica la figura 47, el 83% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la herramienta facilitó la revisión independiente de los contenidos. En menor proporción, un 11% mantuvo una postura neutral y un 6% manifestó desacuerdo.

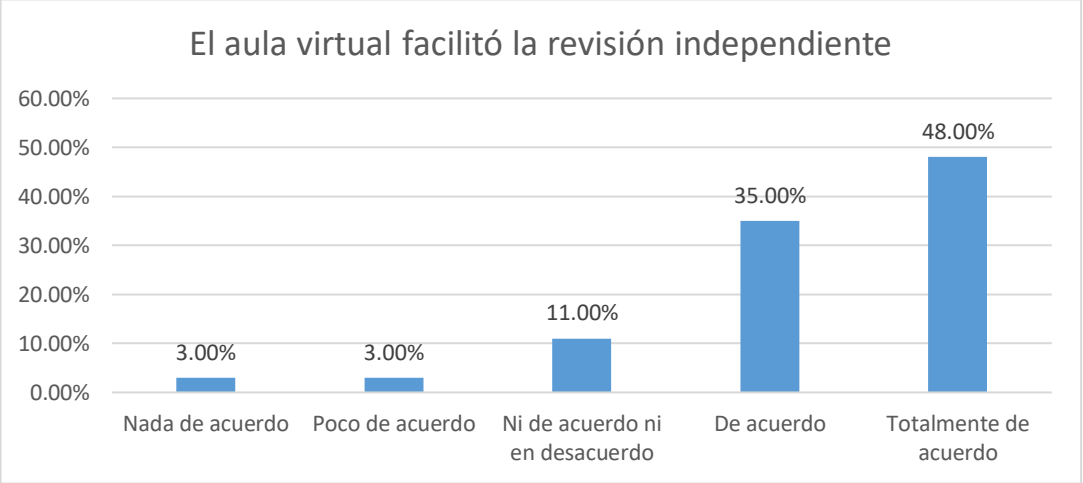


Figura 47. El aula virtual facilitó la revisión independiente

En relación con la autogestión, la figura 48 señala que el 83% de los participantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con sentirse capaz de gestionar su propio aprendizaje a través de este medio. Un 16% mantuvo una posición neutral y solo un 1% expresó desacuerdo.

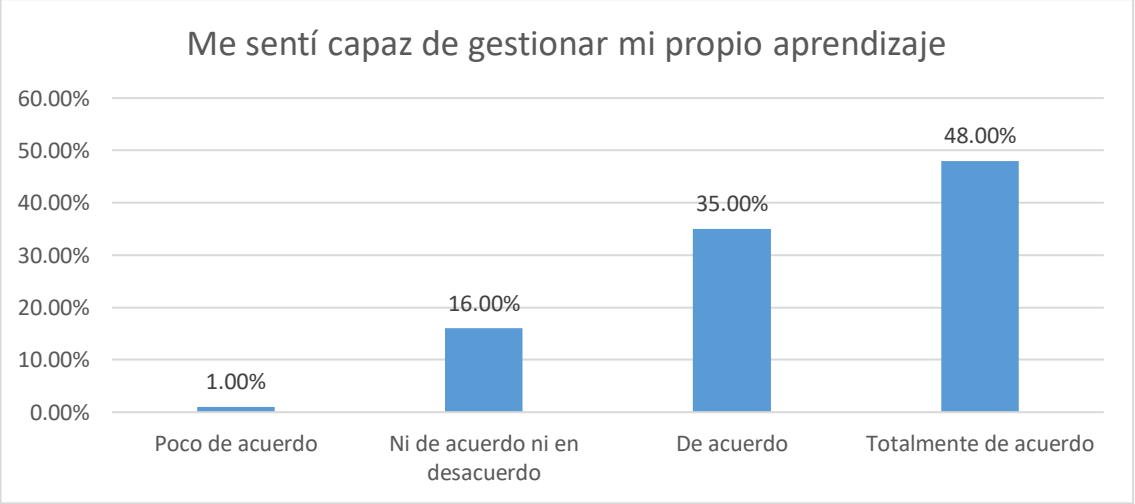


Figura 48. Me sentí capaz de gestionar mi propio aprendizaje

Como indica la figura 49, el 72% de los alumnos estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el entorno virtual les ayudó a comprender mejor la gramática del idioma inglés. En menor medida, un 21% mantuvo una posición neutral y solo un 7% manifestó desacuerdo.

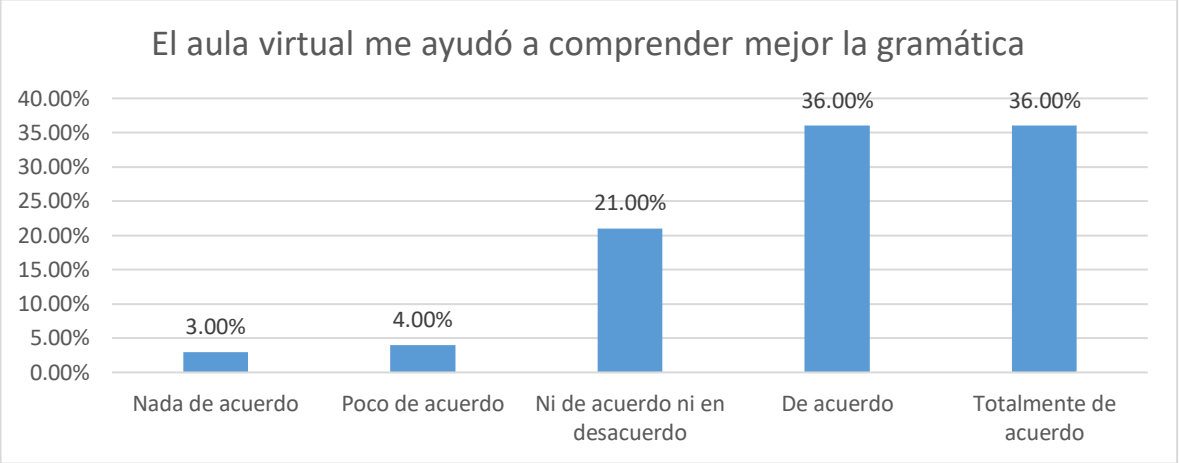


Figura 49. El aula virtual me ayudó a comprender mejor la gramática

Por su parte, la figura 50 expresa que el 75% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el aula virtual contribuyó a ampliar su vocabulario en inglés. Por otro lado, un 16% adoptó una postura neutral y un 9% expresó desacuerdo.

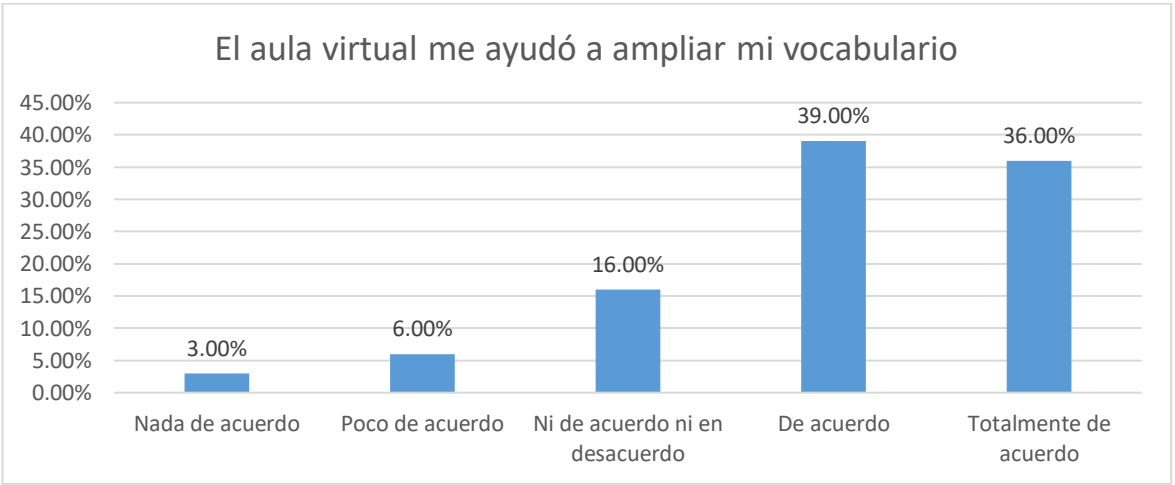


Figura 50. El aula virtual me ayudó a ampliar mi vocabulario

La figura 51 aclara que el 65% de los encuestados estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los audios utilizados en la plataforma mejoraron su pronunciación. En contraste, un 25% mantuvo una posición neutral y un 10% manifestó desacuerdo.

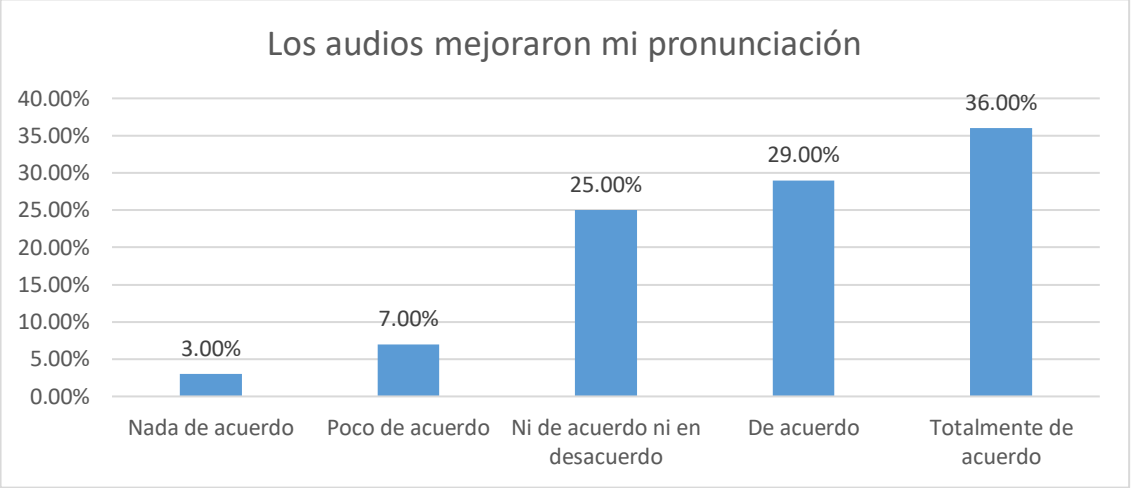


Figura 51. Los audios mejoraron mi pronunciación

Del análisis de la figura 52 se desprende que el 86% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el aula facilitó la comprensión del idioma en su totalidad. En menor proporción, un 7% mantuvo una posición neutral y otro 7% expresó desacuerdo.

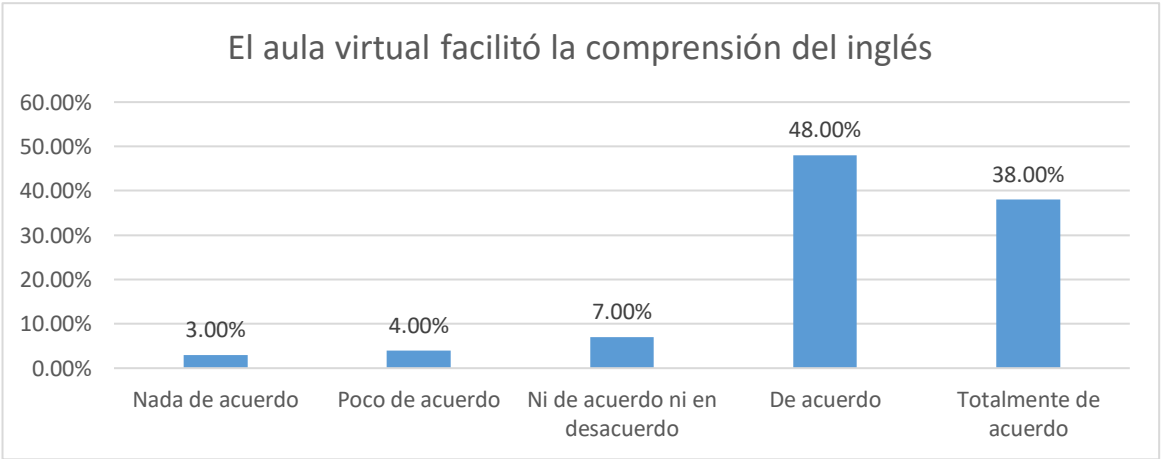


Figura 52. El aula virtual facilitó la comprensión del inglés

Como ratificó la figura 53, el 90% de los alumnos estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las herramientas digitales facilitaron su aprendizaje, mientras que un 7% mantuvo una posición neutral y solo un 3% expresó desacuerdo.

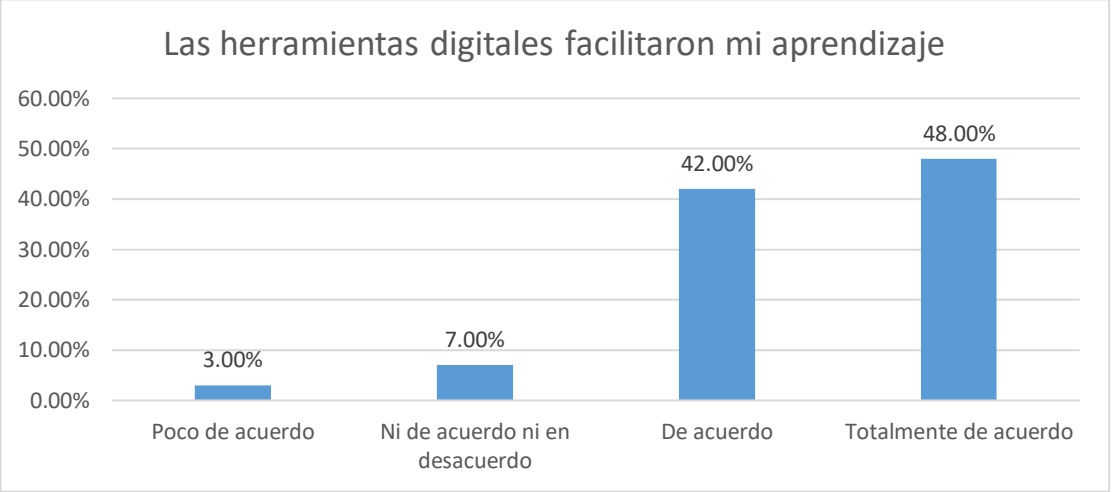


Figura 53. Las herramientas digitales facilitaron mi aprendizaje

Según la figura 54, el 73% de los estudiantes afirmó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los recursos multimedia aumentaron su motivación para aprender inglés. En menor medida, un 23% adoptó una posición neutral y sólo un 4% expresó desacuerdo.

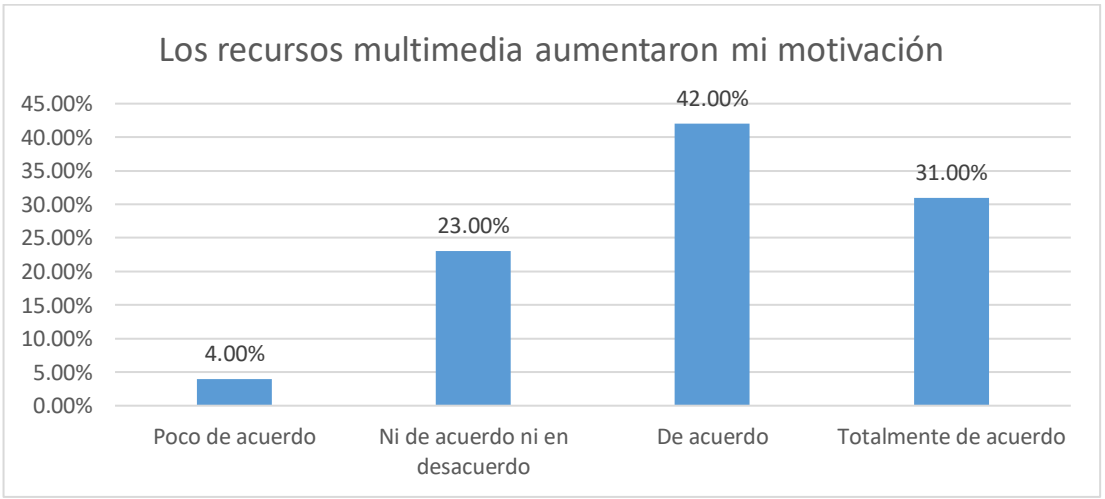


Figura 54. Los recursos multimedia aumentaron mi motivación

Al respecto, la figura 55 documenta que el 85% de los participantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las herramientas digitales hicieron el aprendizaje más dinámico. Un 9% mantuvo una postura neutral y únicamente un 6% manifestó desacuerdo.

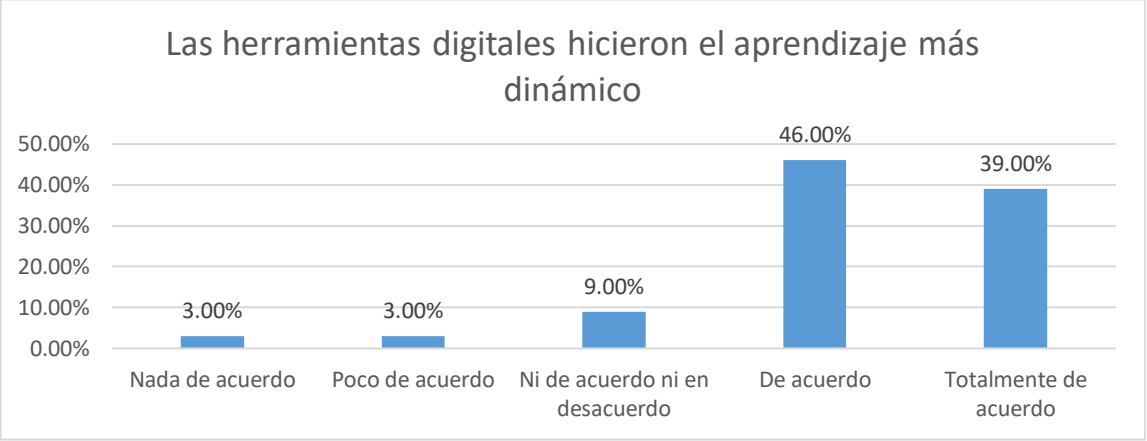


Figura 55. Las herramientas digitales hicieron el aprendizaje más dinámico

En contraste, la figura 56 revela que el 57% de los estudiantes estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que las herramientas dificultaron su concentración. Sin embargo, un 30% manifestó acuerdo o total acuerdo, lo que indica que, si bien la mayoría no percibió problemas atencionales, una proporción menor sí identificó ciertos distractores.

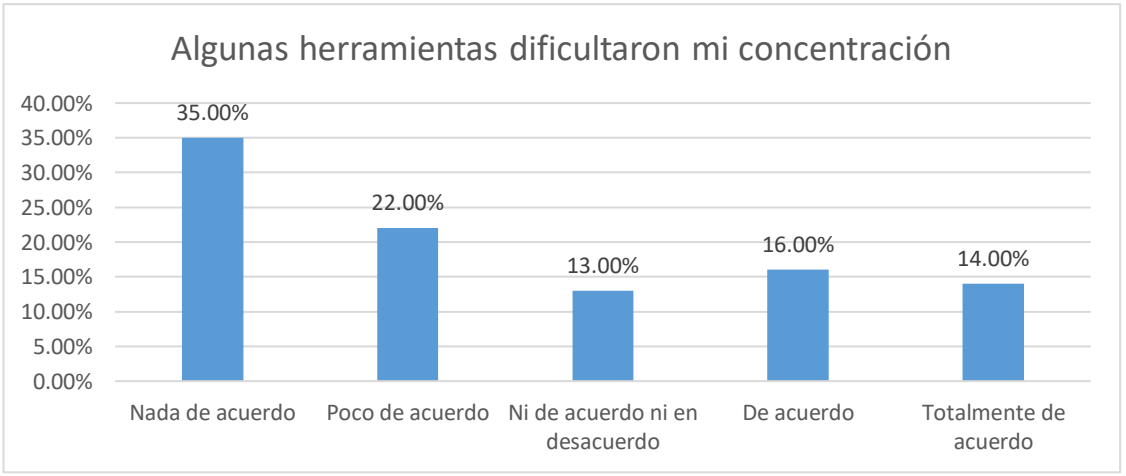


Figura 56. Algunas herramientas dificultaron mi concentración

La figura 57 demuestra que el 93% de la muestra estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el uso de tecnología fue adecuado para la materia Inglés II. En menor medida, un 4% mantuvo una posición neutral y solo un 3% expresó desacuerdo.

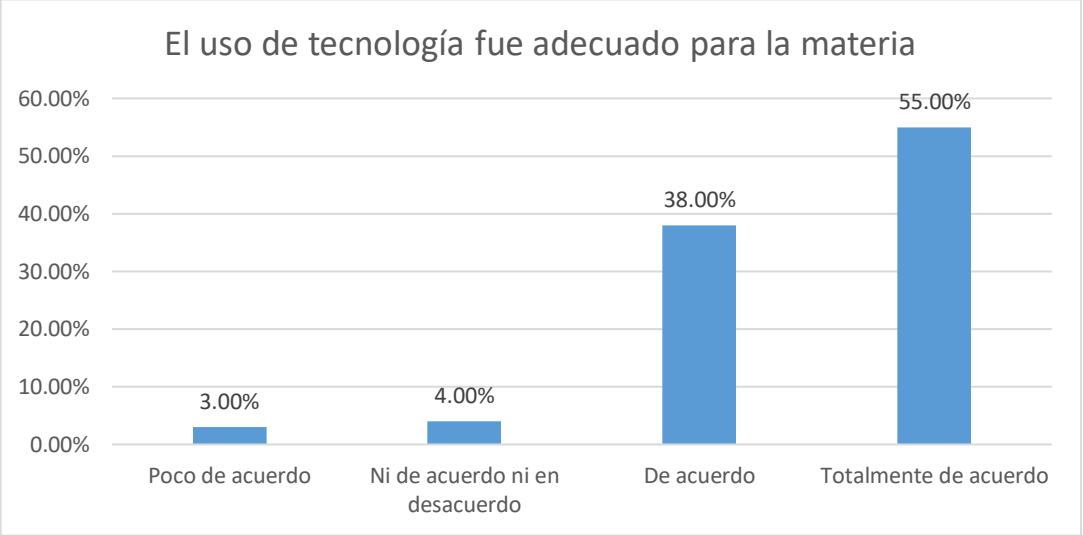


Figura 57. El uso de tecnología fue adecuado para la materia

Como explicita la figura 58, el 89% del alumno estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el aula virtual complementó las clases presenciales, distribuyéndose entre el acuerdo (29%) y el total acuerdo (60%). Solo un 9% mantuvo una posición neutral y un 2% manifestó desacuerdo.

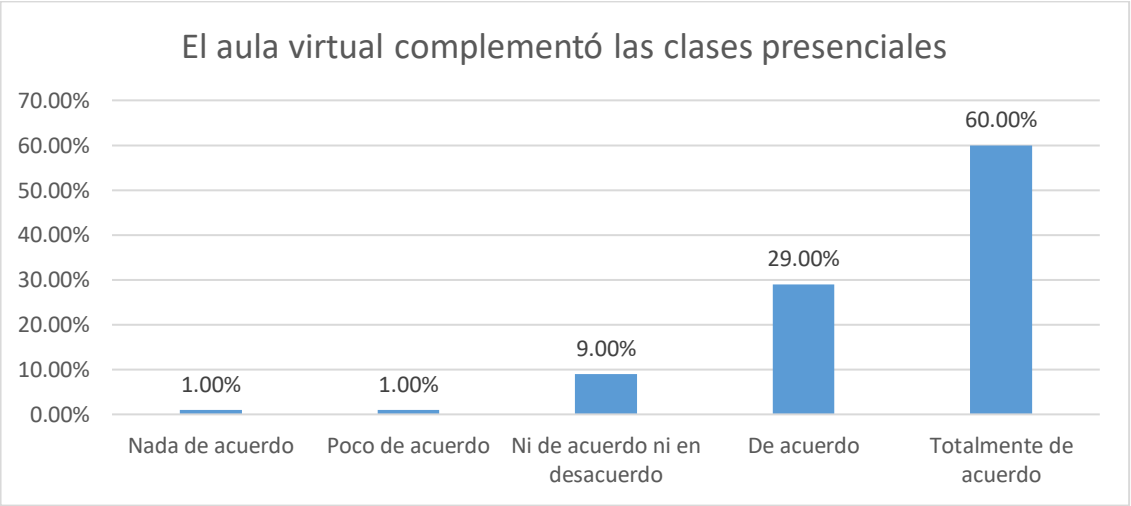


Figura 58. El aula virtual complementó las clases presenciales

En la figura 59 se percibe que el 95% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existió coherencia entre las clases presenciales y el entorno digital. Sólo un 3% mantuvo una posición neutral y un 2% manifestó desacuerdo.

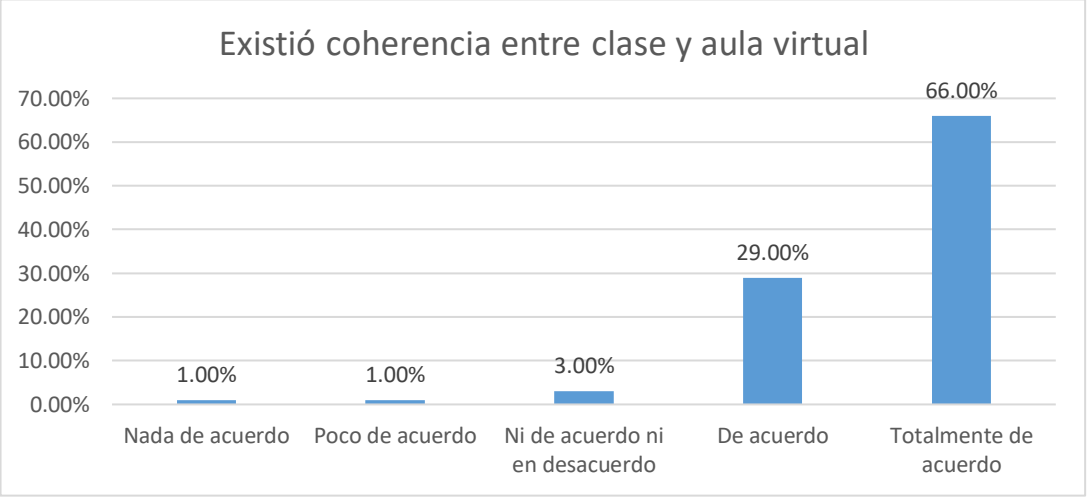


Figura 59. Existió coherencia entre clase y aula virtual

La figura 60 avala que el 93% del grupo manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la plataforma ayudó a comprender mejor los contenidos de la materia. En menor medida, un 5% adoptó una postura neutral y únicamente un 2% expresó desacuerdo.

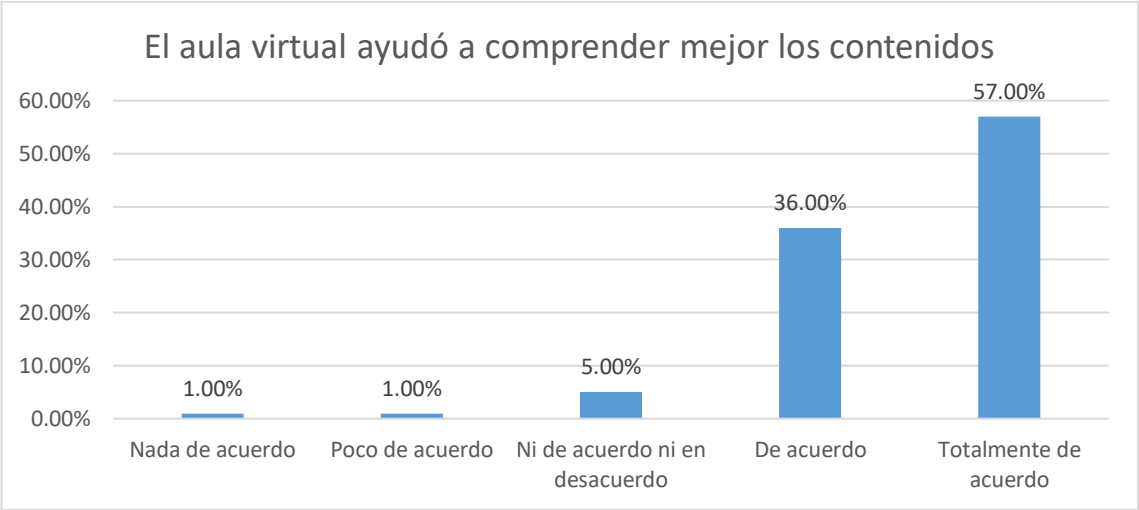


Figura 60. El aula virtual ayudó a comprender mejor los contenidos

Tal como manifiesta la figura 61, el 88% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la combinación entre presencialidad y virtualidad favoreció su aprendizaje. Por otro lado, un 9% mantuvo una posición neutral y solo un 3% manifestó desacuerdo.

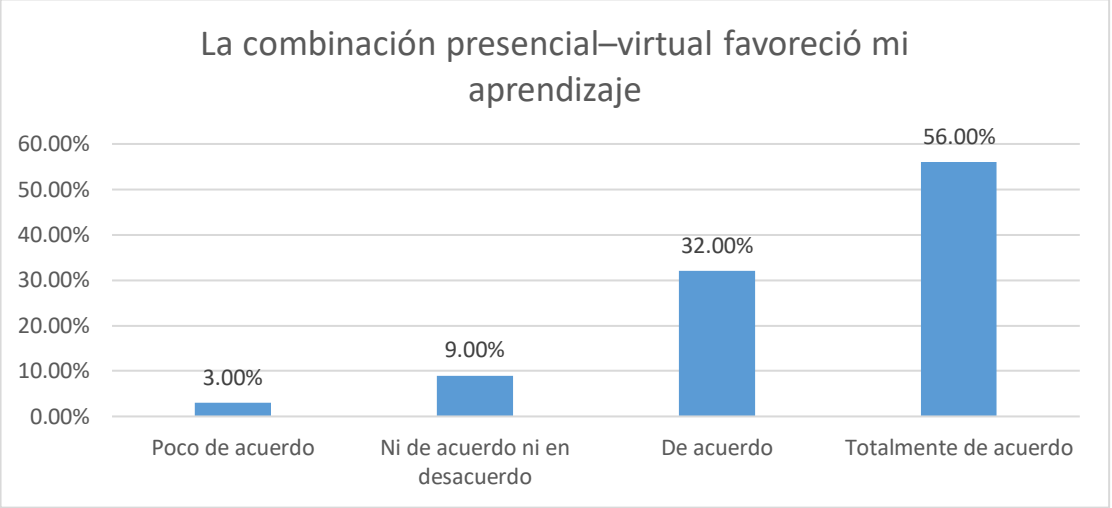


Figura 61. La combinación presencial-virtual favoreció mi aprendizaje

Finalmente, la figura 62 corrobora que el 84% de los alumnos manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la presencialidad y la virtualidad estuvieron bien integradas durante el desarrollo de la cursada. En menor proporción, un 12% adoptó una posición neutral y sólo un 4% expresó desacuerdo.

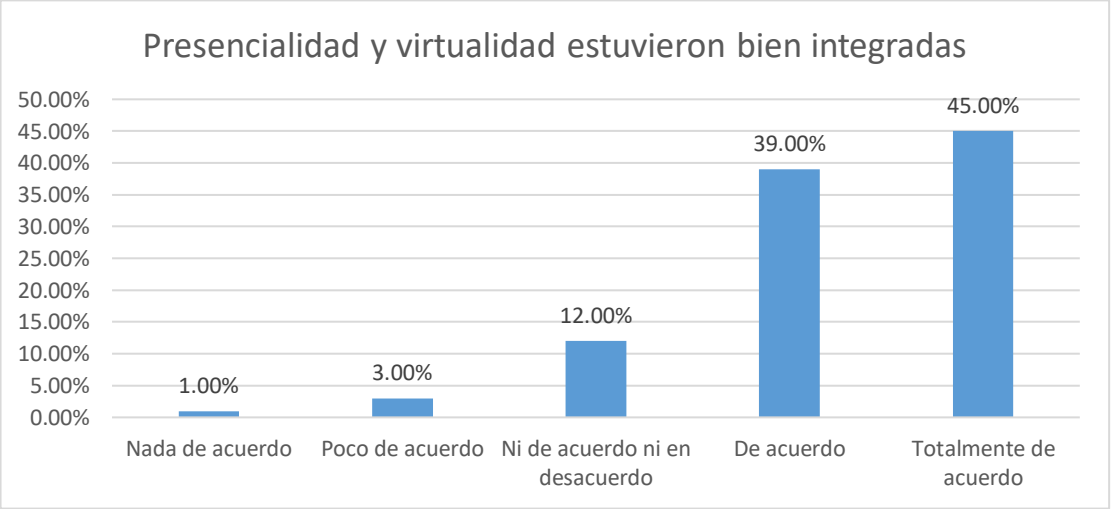


Figura 62. Presencialidad y virtualidad estuvieron bien integradas

La integración de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas docentes posteriores a la implementación y del cuestionario aplicado a los estudiantes permite identificar una valoración ampliamente positiva del aula virtual desarrollada en la plataforma Moodle. La triangulación entre los datos cuantitativos, los testimonios cualitativos y los

aportes teóricos trabajados en el marco conceptual evidencia que la propuesta implementada logró responder de manera favorable a las necesidades pedagógicas detectadas durante la etapa diagnóstica, especialmente en relación con la organización de contenidos, el fortalecimiento de la autonomía y la integración de recursos digitales como complemento de la presencialidad.

En primer lugar, los resultados muestran una fuerte coincidencia entre estudiantes y docentes respecto a la claridad organizativa y la estructura del aula virtual. Los estudiantes manifestaron altos niveles de acuerdo en relación con la facilidad para encontrar materiales, la claridad de las consignas, la organización de las actividades y la navegación intuitiva dentro de la plataforma. Del mismo modo, las docentes destacaron la secuenciación didáctica, la claridad visual y la coherencia organizativa de la propuesta. Estos hallazgos se relacionan con los aportes de Area y Adell (2009), quienes sostienen que los entornos virtuales de aprendizaje requieren estructuras claras y navegaciones intuitivas para favorecer experiencias educativas significativas y accesibles.

Asimismo, los resultados evidencian que el aula virtual favoreció procesos de autonomía y aprendizaje autorregulado. La mayoría de los estudiantes manifestó que la plataforma les permitió estudiar de manera independiente, organizar mejor sus tiempos y gestionar su propio aprendizaje. Paralelamente, las docentes señalaron que las actividades asincrónicas ofrecían espacios de práctica autónoma sin abandonar el acompañamiento pedagógico. Esta convergencia entre ambas perspectivas dialoga con los aportes de Zimmerman (2002), quien sostiene que los entornos virtuales pueden fortalecer procesos de autorregulación cuando ofrecen recursos accesibles, retroalimentación y posibilidades de trabajo independiente.

Otro aspecto relevante identificado en la triangulación de resultados es la valoración positiva de los recursos multimedia y herramientas digitales utilizadas en la propuesta. Los

estudiantes destacaron el aporte de los cuestionarios interactivos, los PowerPoints, los audios y los materiales audiovisuales para facilitar la comprensión del idioma inglés y aumentar la motivación hacia el aprendizaje. Del mismo modo, las docentes señalaron que Moodle permitió integrar recursos diversos y dinámicos capaces de responder a las características de los estudiantes actuales. Estos resultados se relacionan con lo planteado por Cabero (2006), quien afirma que las tecnologías digitales enriquecen los procesos educativos cuando son utilizadas desde criterios pedagógicos orientados a la interacción, la participación y la construcción activa del conocimiento.

En relación con el aprendizaje del idioma inglés, los hallazgos permiten observar que el aula virtual fue percibida como un recurso efectivo para fortalecer especialmente la gramática, el vocabulario y la comprensión auditiva. Los estudiantes manifestaron que las actividades y materiales digitales facilitaron la comprensión de contenidos y favorecieron el aprendizaje práctico del idioma. Paralelamente, las docentes destacaron que las propuestas incorporaban actividades contextualizadas y situaciones comunicativas vinculadas con experiencias reales de los estudiantes. Estos resultados evidencian coherencia con el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras, el cual plantea que el aprendizaje significativo se fortalece mediante actividades funcionales, contextualizadas y orientadas al uso auténtico de la lengua.

Por otra parte, los resultados muestran una valoración ampliamente positiva de la articulación entre presencialidad y virtualidad. Los estudiantes consideraron que el aula virtual complementó adecuadamente las clases presenciales, favoreciendo la comprensión de contenidos y fortaleciendo el seguimiento de la materia. Del mismo modo, las docentes señalaron que el entorno virtual permitió ampliar los espacios de práctica y sostener una continuidad pedagógica más allá del horario de clases. Esta integración entre ambos entornos se relaciona con los aportes de Garrison y Kanuka (2004), quienes sostienen que el blended

learning permite combinar las fortalezas de la presencialidad y la virtualidad, generando experiencias de aprendizaje más flexibles y enriquecidas.

Asimismo, las entrevistas docentes permitieron identificar que Moodle ofreció importantes posibilidades para el seguimiento y evaluación continua del aprendizaje. Las docentes destacaron las herramientas de retroalimentación, las listas de seguimiento y el monitoreo de actividades realizadas por los estudiantes dentro de la plataforma. Estos resultados coinciden con lo planteado por Bates (2015), quien sostiene que los entornos virtuales permiten desarrollar formas de evaluación más continuas y centradas en el acompañamiento progresivo del aprendizaje.

No obstante, los hallazgos también permitieron identificar ciertos desafíos y tensiones presentes en la implementación de la propuesta. Si bien la mayoría de los estudiantes manifestó valoraciones positivas respecto a las herramientas digitales, un grupo menor señaló dificultades vinculadas con la concentración y el exceso de estímulos tecnológicos. Del mismo modo, las docentes destacaron la necesidad de continuar mejorando el diseño visual del aula y adaptar los recursos a las nuevas dinámicas de interacción digital de los estudiantes. Estas apreciaciones dialogan con los planteos de Prensky (2010), quien sostiene que las nuevas generaciones presentan formas de consumo digital caracterizadas por la inmediatez, la velocidad y la multimodalidad, lo que exige propuestas pedagógicas cada vez más dinámicas e interactivas.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito diseñar, desarrollar e implementar un aula virtual en la plataforma institucional Aula Abierta de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo, orientada a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en nivel preintermedio (A2) dentro de la cátedra de Inglés II. A lo largo del estudio, fue posible constatar que la incorporación planificada de un entorno virtual de aprendizaje no constituye únicamente una innovación tecnológica, sino una transformación pedagógica que modifica las dinámicas de acceso al conocimiento, las formas de interacción y los modos en que los estudiantes construyen sus aprendizajes lingüísticos. En este sentido, el aula virtual permitió ampliar las posibilidades de enseñanza más allá de los límites temporales y espaciales de la presencialidad tradicional, ofreciendo nuevas oportunidades para el desarrollo de competencias lingüísticas y digitales en estudiantes universitarios.

En relación con el diagnóstico inicial realizado a estudiantes y docentes, los resultados obtenidos permitieron identificar una predisposición favorable hacia la incorporación de herramientas digitales y la modalidad asincrónica de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes manifestó comodidad utilizando plataformas virtuales y recursos tecnológicos, especialmente aquellos vinculados con actividades interactivas, videos, ejercicios de gramática y práctica auditiva. Del mismo modo, el equipo docente expresó la necesidad de contar con un entorno virtual más actualizado, organizado y coherente con las demandas actuales de los estudiantes universitarios. Estos resultados permitieron reconocer que existía una necesidad pedagógica concreta vinculada con la creación de un espacio digital que complementara el trabajo presencial y favoreciera procesos de aprendizaje más autónomos y flexibles.

Las entrevistas diagnósticas realizadas al equipo docente aportaron información significativa para comprender el contexto de la cátedra y las experiencias previas vinculadas al uso de plataformas virtuales. Los relatos permitieron observar que el aula virtual comenzó a utilizarse inicialmente durante el período de pandemia como respuesta a la necesidad de sostener la continuidad educativa, pero posteriormente se consolidó como un espacio complementario de apoyo a la presencialidad. Las docentes señalaron la importancia de contar con materiales organizados, actividades secuenciadas y recursos digitales que permitieran ampliar el tiempo de exposición al idioma inglés. Asimismo, identificaron desafíos relacionados con la necesidad de incorporar propuestas más dinámicas y atractivas para las nuevas generaciones de estudiantes, especialmente en un contexto caracterizado por el uso permanente de tecnologías digitales.

A partir de este diagnóstico fue posible diseñar una propuesta pedagógica coherente con los objetivos curriculares de Inglés II y con las características específicas del nivel A2. La estructura del aula virtual fue organizada mediante unidades temáticas claramente diferenciadas, integrando materiales teóricos, ejercicios interactivos, cuestionarios, recursos audiovisuales y actividades orientadas a la práctica lingüística. La plataforma Moodle permitió centralizar todos los recursos en un mismo espacio digital, facilitando el acceso organizado a los contenidos y favoreciendo la navegación intuitiva por parte de los estudiantes.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta se fundamentó en los aportes del blended learning, la enseñanza híbrida y los enfoques constructivistas del aprendizaje. En este marco, el aula virtual no fue concebida como un simple depósito de archivos o materiales, sino como un entorno de construcción activa del conocimiento. La integración entre presencialidad y virtualidad permitió generar una propuesta bimodal en la que ambos espacios se complementaron de manera coherente, articulando instancias de práctica autónoma con momentos de interacción presencial guiada por el docente.

Uno de los aspectos más relevantes identificados durante el proceso de implementación fue el fortalecimiento de la autonomía estudiantil. Tanto los resultados de las encuestas como las entrevistas posteriores evidenciaron que el aula virtual favoreció el trabajo independiente, la autorregulación y la posibilidad de que los estudiantes gestionaran sus propios tiempos de aprendizaje. La disponibilidad permanente de materiales, ejercicios y recursos de práctica permitió que cada alumno pudiera avanzar a su propio ritmo, revisando contenidos según sus necesidades particulares.

Asimismo, el entorno virtual contribuyó significativamente al desarrollo de distintas competencias lingüísticas vinculadas con el aprendizaje del idioma inglés. Las actividades implementadas promovieron la práctica de vocabulario, gramática, escucha, lectura y oralidad mediante recursos contextualizados y situaciones comunicativas cercanas a la realidad de los estudiantes. La incorporación de ejercicios autocorregibles, actividades interactivas y materiales audiovisuales permitió enriquecer las experiencias de aprendizaje y ampliar las oportunidades de exposición al idioma fuera del horario presencial de clases.

Las entrevistas realizadas luego de la implementación del aula virtual permitieron identificar una valoración positiva de la propuesta por parte del equipo docente. Las profesoras destacaron especialmente la organización general, la claridad de las consignas, la secuenciación didáctica y la variedad de recursos incorporados. También señalaron que la estructura diseñada facilitó el acceso a los contenidos y permitió organizar de manera más eficiente el trabajo pedagógico de la cátedra. Del mismo modo, valoraron positivamente las posibilidades de seguimiento y evaluación continua ofrecidas por Moodle, especialmente mediante cuestionarios interactivos, registros de actividad y retroalimentación inmediata.

En relación con los estudiantes, los resultados posteriores a la implementación mostraron altos niveles de aceptación respecto al uso del aula virtual. Los recursos más valorados fueron aquellos vinculados con la práctica interactiva, los videos explicativos y las

actividades de preparación para exámenes. Asimismo, se observó una percepción favorable sobre la organización de contenidos y la accesibilidad de los materiales. Estos resultados permiten inferir que el entorno virtual logró responder de manera adecuada a las necesidades y preferencias identificadas durante la etapa diagnóstica.

Otro aspecto relevante del estudio fue la posibilidad de fortalecer la evaluación formativa dentro de la asignatura. Las herramientas de Moodle permitieron generar procesos de seguimiento más continuos y personalizados, brindando a los estudiantes devoluciones inmediatas sobre sus actividades y permitiendo al equipo docente monitorear el recorrido realizado dentro de la plataforma. Esta posibilidad de retroalimentación constante contribuyó a acompañar el proceso de aprendizaje de manera más cercana y sistemática.

No obstante, la investigación también permitió identificar ciertos desafíos y aspectos susceptibles de mejora. Entre ellos, las docentes señalaron la necesidad de continuar optimizando la organización visual del aula, incorporar diseños más dinámicos y explorar nuevas herramientas tecnológicas vinculadas con inteligencia artificial y recursos interactivos emergentes. Asimismo, se destacó la importancia de seguir fortaleciendo las estrategias de acompañamiento destinadas a aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades para sostener el trabajo autónomo en entornos asincrónicos.

En términos generales, los resultados obtenidos permiten concluir que la implementación de un aula virtual en la cátedra de Inglés II constituyó una experiencia pedagógica positiva y significativa para docentes y estudiantes. La propuesta permitió enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediante la integración planificada de recursos digitales, favoreciendo el desarrollo de competencias lingüísticas, tecnológicas y de autorregulación académica.

De igual manera, este trabajo permitió evidenciar que la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior solo produce resultados valiosos cuando responde a una

planificación pedagógica coherente y contextualizada. La simple presencia de herramientas tecnológicas no garantiza mejoras en los aprendizajes; por el contrario, es la articulación entre objetivos curriculares, estrategias didácticas y recursos digitales lo que permite construir experiencias formativas significativas y sostenibles en el tiempo.

Finalmente, esta investigación representa no solo una experiencia concreta de innovación educativa dentro de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo, sino también una propuesta potencialmente replicable en otros contextos de enseñanza universitaria de lenguas extranjeras. El trabajo desarrollado permite reflexionar sobre el papel que cumplen actualmente los entornos virtuales como espacios de mediación pedagógica capaces de ampliar las oportunidades de aprendizaje, promover la autonomía estudiantil y enriquecer las prácticas docentes en escenarios educativos cada vez más atravesados por las tecnologías digitales.

REFERENCIAS

Ally, M. (2009). *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Athabasca University Press.

Álvarez Ramos, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: El caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (55). https://revistas.um.es/red/article/view/315331

Area, M., & Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe. https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales

Arispe Alburqueque, C. M., Yangali Vicente, J. S., Guerrero Bejarano, M. A., Lozada de Bonilla, O. R., Acuña Gamboa, L. A., & Arellano Sacramento, C. (2020). *La investigación científica: Una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador.

Bair, D. E., & Bair, M. A. (2011). Paradoxes of online teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 5*(2), 1–15. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050210

Bañados, E. (2006). A blended-learning model to improve English medium instruction in higher education. *System, 34*(3), 385–401.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-l

Bartolomé, A. (2004). Blended learning: Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 7–20. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61237

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus. https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review, 22*, 1–18. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X17300258

Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 4*(1), 36–47. https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v4n1-boneu.html

Bonilla Torres, C. A., Gómez Contreras, J. L., & Esteban Ojeda, Y. C. (2023). Estrategias didácticas y pedagógicas, modelos pedagógicos y herramientas tecnológicas en educación superior mediada por TIC. *Sophia, 19*(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1173

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), i–vi. https://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447

Brandl, K. (2005). Are you ready to “Moodle”? *Language Learning & Technology, 9*(2), 16–23. https://www.sciepub.com/reference/32013

Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. HarperBusiness.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 3*(1), 1–10. https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v3n1-cabero.html

Cedeño, E., & Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 4*(1). http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872019000100138&script=sci_arttext

Clarenc, C. A., Castro, S. M., López de Lenz, C. E., & Moreno, M. E. (2013). Analizamos 19 plataformas de eLearning: Investigación colaborativa sobre LMS. *Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889092

Cobo, C., & Pardo Kuklinski, H. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Hacia un modelo híbrido post-pandemia*. https://outliersschool.net/la-universidadpostpandemia-pardo-kuklinski-cobo

Cobos Morocho, P., & Loyola Illescas, E. (2025). La evaluación formativa con herramientas digitales. *Revista Científica Cognosis, 10*(4), 366–381. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/7872/10556

Cole, J., & Foster, H. (2007). *Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system* (2nd ed.). O'Reilly Media.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza Editorial.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Design Thinking España. (s. f.). *¿Qué es el Design Thinking?* https://xn--designthinkingespaa-d4b.com/

Díaz-Vargas, C., Sanhueza-Campos, C., & Maluenda-Albornoz, J. (2025). Digital tools and active methodologies for online EFL learning during emergency remote learning: Students’ perceptions of an action research approach. *Logos (La Serena), 35*(1), 336–357. https://doi.org/10.15443/rl3522

Dougiamas, M., & Taylor, P. (2003). Moodle: Using learning communities to create an open source course management system. En D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of EDMEDIA 2003* (pp. 171–178). Association for the Advancement of Computing in Education. https://dougiamas.com/edmedia2003/

Egas Villafuerte, V. P., Maldonado Palacios, G. M., Narváez Sarango, J. S., Vera Rojas, M. D. P., & Carrazco Colcha, F. H. (2024). The impact of online learning platform in the English teaching-learning process. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(1), 2955–2964. https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1809

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

García Aretio, L. (2022). *Blended learning hoy: De la mezcla a la convergencia (C.EaD-61)*. Contextos Universitarios Avanzados. https://aretio.hypotheses.org/21085

García-Peñalvo, F. J. (2021). Transformación digital en las universidades: Implicaciones de la pandemia de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *22*, e25465. https://doi.org/10.14201/eks.25465

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education, 7*(2), 95–105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2–3), 87–105. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751600000166?via%3Dihub

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer. https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/8152/

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

Guijarro Paguay, S. L., Padilla Padilla, Y. N., Padilla Padilla, N. M., & Villegas Oñate, J. M. (2023). Uso de la plataforma Moodle para la enseñanza del inglés. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (58). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011137

Hasso Plattner Institute of Design at Stanford. (2010). *An introduction to design thinking process guide*. Stanford University.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, M. (2023). Blended learning en el aprendizaje de idiomas: Una revisión de la literatura. *Estudios y Perspectivas en Educación, 21*(1), 45–67. https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/36

Intriago Cedeño, M. (2023). Entornos virtuales de aprendizaje en la adquisición de lenguas extranjeras. *Revista de Educación a Distancia, 73*(2), 1–20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9157305

Iotti, A., Maciel, L. E., & Maurino, L. (2025). Dispositivos didácticos en escenarios virtuales: Una propuesta para la enseñanza del inglés técnico en la educación superior. *Argonautas, 15*(25), 144–160. https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/791/693

Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & Education, 57*(2), 1654–1664. https://eric.ed.gov/?id=EJ925843

Kakasevski, G., Mihajlov, M., Arsenovski, S., & Chungurski, S. (2008). Evaluating usability in learning management system Moodle. *Proceedings of the International Conference on Information Technology Interfaces*, 613–618. https://doi.org/10.1109/ITI.2008.4588480

Lauría de Gentile, M., & Trovarelli, M. (2024). El diseño de un entorno virtual para el desarrollo de la lecto-comprensión en francés como lengua extranjera. *Portal de Revistas UNSA, 12*(1), 78–95. https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Relen/article/view/4514

León, J. (2024). El uso de blended learning para la enseñanza de inglés en el área de arquitectura. *Revista Código Científico, 5*(1), 123–145. https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/400

Lugrin, P. A., & Andrés, G. (2025). Integración de tecnología e innovación pedagógica en asignaturas presenciales de enseñanza de lengua extranjera. *Revista de Educación, 16*(36), 205–220. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/9203/9496

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital: ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos, 40*(162), 68–85. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58893

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education, 4*(3), 227–233. https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9099&context=facpub

Parra-Taboada, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S., & Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 8*(19), 169–181. https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.14

Perazzo, M. I. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: Una trama de subjetividades y prácticas. *RUSC. Revista Universidades y Sociedad del Conocimiento, 5*(1), 1–10. https://www.redalyc.org/pdf/780/78011203008.pdf

Picciano, A. G. (2021). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning,* *25*(3), 166–190. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154117.pdf

Pinto Santuber, C., Bravo Molina, M., Ortiz Salgado, R., Jiménez Gallegos, D., & Faouzi Nadim, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* *28*(98), 965–986. https://www.redalyc.org/journal/140/14075704012/html/

Puebla, M. M., Bonetto, I. B., & Pérez Riesco, M. G. (2025). Inglés comunicativo en entornos virtuales: Una propuesta para el nivel superior. *Revista de Investigación y Disciplinas*, (12), 135–156. https://revid.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/337

Qaddumi, H., & Smith, A. (2024). Implementation of learning management systems for English language teaching and learning in higher education. *Trends in Higher Education, 3*(2), 260–272. https://doi.org/10.3390/higheredu3020016

Rosario, J. (2006). TIC: Su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (8). https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n8/16993748n8a6.pdf

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning,* *2*(1), 3–10. https://www.semanticscholar.org/paper/Connectivism%3A-A-Learning-Theory-for-the-Digital-Age-Siemens/7c7dd6c900c031b3685c761c72ebafdf3004caed

Silva, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVEA). *Editorial UOC*.

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las e-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (53), 1–20. https://doi.org/10.6018/red/53/10

SITEAL. (2015). Capítulo 3. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. En *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. IIPE-UNESCO. http://www.iiep.unesco.org/en/informe-sobre-tendencias-sociales-y-educativas-en-america-latina-2014-politicas-tic-en-los-sistemas

Solórzano Solórzano, S. E., Sánchez Carvajal, G. D., & Orlando González, S. P. (2024). Fortaleciendo la competencia lingüística en pedagogía de los idiomas: Desafíos y estrategias. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 6*(2), 98–108. https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/1029/1413

Tyagi, S. (2018). The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education. *Globus Journal of Progressive Education, 8*(2), 17–20. https://globusedujournal.in/wp-content/uploads/2020/07/6final-Sonia-Tyagi-_1_-new.pdf

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

UNESCO. (2024). *Digital learning and transformation of education: What you need to know*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/digital-education/need-know

UNESCO-SITEAL. (2019). *Educación y TIC*. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_tic_20190607.pdf

Vázquez Astudillo, M. (2021). *Modelos blended learning en educación superior: Análisis crítico y estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/127936/1/DTHE_VasquezAstudilloM_BlendedLearningEducacionSuperior.pdf

Zapata-Ros, M. (2012). Calidad en entornos virtuales de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (29). https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=283814

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXO

A. Programa de la asignatura

UNCUYO UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO | FACULTAD DE INGENIERÍA

P1: PROGRAMA ESPACIO CURRICULAR

1. PRESENTACIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR

Espacio curricular: INGLÉS II				
Código SIU-guaraní:		**Horas Presenciales**	**60**	**Ciclo lectivo: 2025**
Carrera:	**Ingeniería en Petróleo**	**Plan de Estudios**		**008/23**
Dirección a la que pertenece	**Ciencias Básicas**	**Bloque ☐**		**Complementarias**
		Trayecto ☐		**Cs. Básicas Generales y Específicas**
Ubicación curricular:	**1er.Semestre**	**Créditos 4**	**Formato Curricular**	**Teoría / Práctica**
EQUIPO DOCENTE				
Cargo: Titular	**Nombre: Gladys M Barsotti**	**Correo:** gladys.barsotti@ingenieria.uncuyo.edu.ar gladysbarsotti@gmail.com		
Cargo: Adjunto	**Nombre: Susana M Arce**	**Correo:** susana.arce@ingenieria.uncuyo.edu.ar smarce2012@gmail.com		
Cargo: JTP	**Nombre: Clara B Pera (en licencia)**	**Correo:** clara.pera@ingenieria.uncuyo.edu.ar clarabelenpera@gmail.com		

Fundamentación

La Ordenanza 075 de 2016 del Consejo Superior, que reglamenta la actualización de las carreras de grado, implementa entre otras estrategias de innovación educativa la enseñanza del idioma inglés con carácter de obligatorio para las carreras incluidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, carrera entre las que se encuentra Ingeniería en Petróleo cuyo diseño curricular se aprueba mediante la Ordenanza 008-23-CD-FING. En general se apunta al desarrollo de estrategias de internacionalización de la investigación y de los currículos, a nivel de las asignaturas y de los planes de estudio para carreras de grado, integrando a las competencias lingüísticas como un eje transversal para todas las áreas de estudio. Precisamente, en el Anexo I de la Ordenanza 008/23, se vuelve a mencionar la ordenanza 075 y se hace hincapié en que los principios sobre los que se sustenta la carrera son *aprendizaje significativo centrado en el estudiante, flexibilidad curricular, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, y orientación del currículum a la nacionalización, regionalización e internacionalización*, mencionándose como uno de los ejes prioritarios la *incorporación de la lengua extranjera*. Y luego en el apartado 2.3.2 sobre Decisiones surgidas a partir del diagnóstico, se propone al estudiante un recorrido por cinco (5) tramos de inglés, correspondientes a 5 espacios curriculares de carácter obligatorio, al finalizar los cuales el estudiante estará capacitado para aspirar a sistemas de becas, realizar estudios en espacios no hispanohablantes y/o participar en entrevistas laborales en lengua inglesa.

Entonces, INGLÉS II, perteneciente al bloque de Ciencias y Tecnologías Complementarias aporta al contexto profesional del futuro Ingeniero o Ingeniera en Petróleo las competencias lingüísticas pre-intermedias necesarias para la comunicación en el idioma inglés, para que pueda desarrollar estudios

B.

e investigaciones, a nivel nacional, regional y global, y los implemente con juicio crítico, de manera individual o en equipos de trabajo, y que se encuentre en continua evolución, con predisposición a continuar autoformándose.

Es dentro de estas expectativas que la competencia comunicativa en inglés amplía enormemente las posibilidades de perfeccionamiento académico y de inserción laboral, brindando una enorme ventaja competitiva al futuro profesional.

Aportes al perfil de egreso (De la Matriz de Tributación)		
CE - Competencias de Egreso Específicas	*CE-GT* Competencias Genéricas Técnicas	*CE-GSPA* Competencias Sociales – Político - Actitudinales
		CE-GSPA 6. Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo interdisciplinarios. CE-GSPA 7. Comunicarse en forma oral y escrita con efectividad manejando el vocabulario técnico pertinente. CE-GSPA 9. Aprender en forma continua y autónoma participando activamente en la elaboración de los propios trayectos de aprendizaje y reconociendo la necesidad de perfeccionarse permanentemente, en un contexto de cambio tecnológico donde es necesaria la formación durante toda la vida.

Expectativas de logro (Consignadas en el Plan de Estudio)

Al acreditar el espacio curricular INGLÉS II, el estudiante habrá adquirido los elementos de vocabulario, pronunciación y estructuras gramaticales a nivel pre-intermedio que le permitirán:

- Comprender y producir frases y expresiones habituales sobre temas de interés personal como información sobre sí mismo y otros, sus condiciones de vida y el entorno de trabajo y estudio, interactuando con pares por medio de diálogos y *role-play*.
- Relatar con cierto nivel de detalle eventos del pasado, tanto sus propias experiencias como las de otros, en contexto familiar y de viajes, con fluidez y vocabulario pertinente.

- Pronosticar y proyectar eventos futuros, pudiendo también expresar sus deseos, aspiraciones y planes.
- Evidenciar comprensión de textos escritos en lengua de uso habitual y cotidiano pudiendo responder preguntas y explicar el contenido.
- Producir textos escritos en lengua de uso habitual y cotidiano que puedan incluir relatos de acontecimientos y descripción de sentimientos y deseos, como así también textos relacionados con el trabajo que incluyan descripción de los mismos y de las habilidades y capacidades involucradas.

Contenidos mínimos (Consignados en el Plan de Estudio)

Revisión de tiempos y formas verbales del pasado y del presente. Verbos regulares e irregulares. Pasado continuo. Conectores y secuenciadores. Futuro perifrásticos *be going to*. Uso del presente continuo con referencia futura. Cláusulas subordinadas relativas. El presente perfecto. Adverbios *just*, *yet* y *already* y expresiones con *for* y *since*. Comparación de igualdad de adjetivos y adverbios. El superlativo. Cuantificadores *too* e *enough*. Futuro con *will*. Usos de *–ing y de* infinitivo con *to*. Modales de obligación y consejo. Oraciones condicionales reales. Voz pasiva. Vocabulario relativo a descripción de personas, cuadros y fotos. Viajes y tiempo libre. El estudio. El empleo. Las relaciones. Enfermedades y fobias. Biografías.

Correlativas (Consignar asignaturas previas / posteriores según el Plan de Correlatividades)

Inglés II tiene como correlativa previa a Inglés I, y funciona como correlativa posterior para el cursado de Inglés III.

2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

RA1 El estudiante utiliza frases y expresiones habituales sobre temas de interés personal como información sobre sí mismo y otros, sus condiciones de vida y el entorno de trabajo y estudio en la comprensión y producción de la lengua tanto oral como escrita, de manera individual y entre pares, demostrando que puede relacionarse con un interlocutor pidiendo y dando información de manera simple, no básica, con pronunciación y ortografía acordes a un nivel pre-intermedio, para satisfacer necesidades comunicativas de tipo inmediato.

RA2 El estudiante expresa vivencias sobre eventos del pasado de su experiencia personal y la de otros en contextos conocidos y desconocidos, mediante la utilización de recursos gramaticales, y vocabulario pertinente a la situación pasada haciendo uso de las expresiones temporales del tiempo pasado.

RA3: El estudiante indica planes y puede predecir eventos futuros mediante la internalización de los recursos gramaticales de los tiempos verbales del futuro y expresiones de tiempo acordes para comunicarse de manera efectiva con sus pares, pudiendo también expresar sus deseos, aspiraciones y planes personales.

RA4. El estudiante lee y luego habla sobre elecciones personales que tienen distintos contextos temporales y sociales, incorporando vocabulario pertinente, y utilizando frases descriptivas y narrativas que evidencian su conocimiento de los hechos y sus propias percepciones y gustos personales.

RA5. El estudiante evoca y relata en términos sencillos aspectos de su presente, pasado y futuro y los de su entorno, manejando elementos de vocabulario, gramática y pronunciación que hacen referencia a las tres instancias de tiempo en intercambios de progresiva complejidad con sus pares.

RA6. El estudiante hace referencia a procesos y eventos mediante la utilización de instancias gramaticales y de vocabulario con indicaciones de existencia, localización y desplazamiento, tanto en relación al presente como a circunstancias pasadas y futuras, estableciendo pautas y condiciones reales e hipotéticas, para la ejercitación de la lengua tanto oral como escrita, de manera individual y colaborativa entre pares, demostrando fluidez y buena ortografía en sus producciones.

RA7. El estudiante participa en diálogos sobre acontecimientos presentes, pasados y futuros, tanto propios y de su entorno como de otros lugares, haciendo uso de comparaciones de igualdad y superioridad y vocabulario pertinente, para la práctica oral y escrita de la lengua mostrando fluidez y exactitud en las estructuras y en su vocabulario y pronunciación.

3. CONTENIDOS/SABERES (Organizados por unidades, ejes y otros)

UNIDAD I:
Estructuras gramaticales orden de las palabras en preguntas, presente simple, presente continuo. Preposiciones de lugar. Adjetivos. El abecedario.
Vocabulario: Información personal. Descripción de personas: Apariencia y personalidad. Vestimenta.
Expresión oral y escrita: Descripción de una foto o un cuadro.
Inglés en situación: Problemas en el hotel.

UNIDAD II:
Estructuras gramaticales: Pasado simple (verbos regulares e irregulares), Pasado continuo, conectores y secuenciadores de tiempo.
Vocabulario: Vacaciones. Frases verbales. Preposiciones de lugar y de tiempo.
Lectura: "Passport, tickets, money, phone" "That's me in the picture". "One dark October evening"
Expresión oral y escrita: Tus últimas vacaciones. Descripción de una foto.

UNIDAD III:
Estructuras gramaticales: "Be going to" formas afirmativas, negativas, preguntas directas y de información, respuestas breves y completas, formas contraídas y completas. Presente continuo con referencia al futuro. Cláusulas relativas
Vocabulario: Aeropuertos. Verbos+ preposiciones. Expresiones usadas para parafrasear
Lectura: "No more boring stopovers –go on a guided tour!".
Expresión oral y escrita: Juego de las definiciones. Un e-mail informal acerca de planes de vacaciones.

UNIDAD IV:
Estructuras gramaticales: Presente perfecto: expresiones de tiempo. Contraste entre pasado simple y presente perfecto. *For. Since. Yet. Just. Already. Something, anything, nothing, etc.*
Vocabulario: Tareas del hogar (*make/do*). Ir de compras. Adjetivos terminados en *–ing* o- *ed.*
Lectura: *"Housework". "A boring weekend? Don't tell anybody"*
Video: *The history of the weekend.*

UNIDAD V:
Estructuras gramaticales: Comparativo de adjetivos y de adverbios. Comparativo de superioridad y de igualdad. Superlativo + *ever*+ presente perfecto. Cuantificadores: *too, enough*
Vocabulario: El pueblo o la cuidad. La salud y el cuerpo
Lectura: *"I want it now!", "The most and least honest cities in the world", "Are they really good and bad".*
Expresión oral y escrita: Comparaciones: Descripción de un pueblo o una ciudad.
Inglés en situación: Ir de compras.

UNIDAD VI:
Estructuras gramaticales: Futuro simple (formas afirmativa, negativa, preguntas directas y de información, respuestas breves y completas, formas contraídas y completas. Usos: predicciones, ofrecimientos, decisiones, promesas. Repaso de tiempos verbales.
Vocabulario: Verbos y sus opuestos. Verbos + *back.* Adjetivos+ preposiciones
Lectura: *"Why negative thinking can be positive" "I'll never forget you"*
Video: *What do our dreams really mean?*

UNIDAD VII:
Estructuras gramaticales: Usos del infinitivo con "*to*". Usos del gerundio (verbos+ing) verbos modales: *have to- don't have to- must- mustn`t.* Adjetivos + preposición.
Vocabulario: verbos+ infinitivo. Verbos+ gerundio. Modificadores: *a bit, really.*
Lectura: *"How to survive your first day in a new office", "Happiness is..." "Are the British really bad at learning languages?"*
Expresión oral y escrita: Entrevistas. Como causar una buena impresión en una entrevista de trabajo. Un e-mail formal
Inglés en situación: En la farmacia.

UNIDAD VIII:
Estructuras gramaticales: "*Should*", oraciones condicionales del primer tipo, pronombres posesivos.
Vocabulario: "*get*" en reemplazo de otros verbos. Verbos confusos. Adverbios de modo
Lectura: *"Dear Graham", "If something can go wrong...",*
Video y escucha: *Girl.*

UNIDAD IX:
Estructuras gramaticales: Condicionales del 2do tipo.
Vocabulario: Animales. Fobias y palabras relacionadas al miedo.
Lectura: *"Would you know what to do? Fearof.net. "Like mother, like daughter"*
Expresión oral y escrita: Situaciones hipotéticas. Biografías.

4. MEDIACION PEDAGOGICA (metodologías, estrategias, recomendaciones para el estudio)

Esta asignatura se dicta en modalidad presencial. Se realizan dos encuentros semanales de dos horas cada uno. Las clases se dictan en inglés y son de carácter teórico-práctico. Se realiza la presentación del tema correspondiente al programa a través de una lectura, una escucha, o imágenes según el docente considere más apropiado. Se efectúa una práctica guiada por el profesor con constante participación de los alumnos, y luego los alumnos aplican los nuevos contenidos de manera más libre y creativa a través de diálogos entre pares, una presentación oral, o una producción escrita. Cada alumno presenta además los trabajos prácticos orales y escritos requeridos, cuya preparación habrá realizará en horas de estudio individual.

Los alumnos son matriculados a un aula virtual de Cursado de Inglés I, donde los docentes subirán material de estudio y práctica, y los power points utilizados en las clases.

La lista de los trabajos prácticos obligatorios solicitados se presenta junto con el cronograma de clases, (P2. PLANIFICACIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR)

Para la realización de los TRABAJOS PRÁCTICOS solicitados, se procede del siguiente modo:

- **Trabajos prácticos escritos**: Los alumnos entran a Aula abierta, y realizan la entrega de sus trabajos en la misma. Estos trabajos tienen el formato Cuestionario o Tarea y están dentro del Aula de Cursado de la Materia.
- **Trabajos prácticos orales**: Se realizan en un segmento de cada clase, a determinar por el profesor, y el alumno rinde estos prácticos de manera personalizada, individualmente o en pares o grupos, según lo solicitado en cada uno. También los puede realizar en horarios de consulta de los docentes.

Se trabaja con el libro de texto *English File* Pre-Intermediate Fourth Edition, de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Jerry Lambert y Paul Seligson. El material seleccionado contiene tanto actividades para las clases como material de práctica (workbook) además del acceso al sitio web de Oxford University Press (third edition) con más actividades interactivas para práctica y refuerzo de las escuchas y de la gramática de cada unidad.

5. INTENSIDAD DE LA FORMACION PRÁCTICA

Ámbito de formación práctica	Carga horaria	
	Presencial	No presencial
Elija un elemento.		
Elija un elemento.		
Actividades de proyecto y diseño		

Trabajo Final o de Síntesis		
Práctica profesional Supervisada		
Otras Actividades		
Carga horaria total	**60 horas**	

6. SISTEMA DE EVALUACIÓN

6.1. Criterios de evaluación

La aprobación de parciales, globales y trabajos prácticos (escritos y orales) dependerá de:

- el cumplimiento de la tarea en tiempo y forma, según cronograma.
- la respuesta efectiva a lo solicitado en la consigna.
- los conocimientos y procesos que se ponen en juego en la resolución de tareas.
- los procedimientos que se proponen para solucionar diferentes problemas lingüísticos.
- la profundidad, creatividad o competencia estratégica que se manifiestan en la realización de la tarea.
- el manejo efectivo de la gramática, vocabulario y sintaxis dentro del nivel.
- el uso de ortografía pertinente (escrito) y de pronunciación, entonación y fluidez aproximada (oral)
- la organización de las producciones de acuerdo a las pautas canónicas de la lengua extranjera.
- el desempeño en forma aceptable en situaciones similares a la realidad y en situaciones conversacionales específicas, preestablecidas durante el cursado.
- la aplicación de conocimientos previos del programa en la resolución de los problemas lingüísticos planteados, dado el carácter espiralado de la adquisición de la lengua.
- la coherencia y claridad en el uso del lenguaje, tanto en la oralidad como en lo que se expresa en forma escrita, incluyendo el léxico, la ortografía, y la caligrafía.

6.2. Condiciones de regularidad

7. Asistir al menos al 75% de las clases (teórico- prácticas).
8. Aprobar 90% de los trabajos prácticos escritos y orales.
9. Haber aprobado el examen parcial de medio término o su recuperatorio (60%)
10. Haber alcanzado un promedio entre 60% y 69% en primera instancia o haber rendido y aprobado una instancia recuperatoria de los globales integradores (escrito y oral)

10.1. Condiciones de promoción

Promoción directa: El alumno **promocionará en forma directa** cuando durante el cursado cumpla con los siguientes requisitos:

- Asistir al 75% de las clases (teórico- prácticas).
- Aprobar como mínimo el 90% de los trabajos prácticos escritos y orales.
- Aprobar el examen parcial virtual de medio término, o su recuperatorio con un mínimo del 60%
- obtener un mínimo de 140 puntos entre las 2 (dos) evaluaciones integradoras de fin de cursado, cuyo promedio es 70% = 7 (siete)
- La no realización o no aprobación de estas evaluaciones (menos del 60%) implicará que el alumno deba rendir examen recuperatorio y pierda la posibilidad de promocionar.

10.2. Régimen de acreditación para

Promoción directa Detallada en condiciones de promoción

Alumnos regulares Detallada en condiciones de regularidad

Alumnos libres

Examen final de alumno regular: tendrá lugar en las fechas estipuladas en el calendario académico para tal efecto. Consistirá en un examen final escrito y uno oral, ambas instancias serán eliminatorias de no alcanzar el 60% en cada una. El examen escrito consistirá en la resolución de temas gramaticales además de una redacción sobre alguno de los temas vistos en el programa. El examen oral consistirá en un coloquio sobre los temas del programa, donde deberá evidenciar conocimiento de los contenidos, así como fluidez, estructuras, vocabulario y comprensión oral.

Examen final de alumno libre: tendrá lugar en las fechas estipuladas en el calendario académico para tal efecto. El examen será de carácter integrador y constará de una parte escrita y de una oral, siendo ambas eliminatorias en caso de no estar aprobadas con un mínimo del 60%. La parte escrita incluirá una escucha, la resolución de ejercicios de gramática, una lectura comprensiva y la redacción de un texto con algunos de los formatos incluidos en el programa. El segmento oral consistirá en un coloquio donde se tocarán los temas del programa a elección del profesor.

A. Estudiante libre en el espacio curricular por no haber cursado la asignatura.
B. Estudiante libre en el espacio curricular por insuficiencia; *es decir, haber cursado la asignatura, y haber aprobado actividades específicas del espacio curricular y no haber cumplido con el resto de las condiciones para alcanzar la regularidad.*
C. Estudiante libre en el espacio curricular por pérdida de regularidad (LPPR) por vencimiento de la vigencia de la misma y no haber acreditado la asignatura en el plazo estipulado.
D. Estudiante libre en el espacio curricular por pérdida de regularidad (LPPR), por haber rendido CUATRO (4) veces la asignatura, en condición de estudiante regular, sin lograr su aprobación.

7. BIBLIOGRAFIA

Título	Autor /es	Editorial	Año de Edición	Ejemplares Disponibles	Sitios digitales
ENGLISH FILE Pre-Intermediate – Student's Book. Fourth Edition.	Latham-Koenig, Christina and Clive Oxenden	**Oxford**	**2019**	**2**	www.oup.com/elt/englishfile

7.1. Recursos digitales del espacio curricular (enlace aula virtual y otros)

Esta asignatura cuenta con un aula virtual para el cursado de la misma, donde se matriculan los estudiantes que efectivamente asisten a las clases presenciales, y donde se les sube material de estudio además de los trabajos prácticos escritos en formato Cuestionario, Tarea, o utilizando alguno de los demás recursos virtuales del espacio.
https://aulaabierta.ingenieria.uncuyo.edu.ar/course/view.php?id=1665

Además existe un aula de información general para el nivel, https://aulaabierta.ingenieria.uncuyo.edu.ar/course/view.php?id=312, donde se incluyen los programas de estudios de cada año, la metodología de examen, el material de estudio y un listado de los temas posibles para el coloquio del examen tanto de alumnos regulares como libres. Esta aula es de acceso general.

Y, finalmente, en el aula de Consultas de Inglés Fing, el alumno puede acceder a los horarios de consulta de todos los profesores de inglés, y a los links de aquellos que den consultas virtuales. https://aulaabierta.ingenieria.uncuyo.edu.ar/course/view.php?id=322

Prof. Gladys M Barsotti

DOCENTE RESPONSABLE A CARGO **V°B° DIRECCIÓN DE CARRERA**

Fecha: 20 de febrero de 2025 Fecha

B. Guía de entrevista docente diagnóstica

Datos generales

1. ¿Cuál es su nombre completo y cuál es su rol en la cátedra?

2. ¿Hace cuánto participa en el diseño/implementación de la asignatura y su aula virtual?

2. ¿Podría describir su experiencia previa diseñando en Moodle u otras plataformas?

Bloque 1. Propósito y diseño del aula vigente

4. ¿Con qué propósito se diseñó el aula virtual vigente en Moodle para Inglés II?

   - Sondeo: ¿Qué buscaban lograr en relación con el aprendizaje del inglés (autonomía, práctica de habilidades, seguimiento, etc.)?

4. Proceso de diseño: ¿Cómo fue el proceso para armarla? (Decisiones iniciales, planificación, armado de secciones, criterios)

   - Sondeo: ¿Quiénes participaron y con qué roles?

4. Estructura didáctica: ¿Cómo se organiza la secuencia dentro del aula (por unidades, semanas, temas, consignas, recursos y/o actividades)?

   - Sondeo: ¿Qué tipo de lógica predominó: “por tema”, “por semana”, “por secuencia didáctica” u otra?

Bloque 2. En relación a la lengua extranjera

7. ¿De qué manera el aula virtual favoreció el desarrollo de competencias asociadas al aprendizaje del inglés de nivel A2 como segunda lengua?

7. ¿Cómo podría describir la participación/producción del estudiantado en el aula virtual?

7. ¿Qué habilidades lingüísticas (comprensión lectora, auditiva, producción escrita, oralidad) considera que se trabajaron con mayor énfasis en el aula virtual?

○ Sondeo: ¿Esto fue una decisión intencional o emergente del uso de la plataforma?

10. ¿Qué tipo de actividades del aula virtual contribuyeron más al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés?

○ Sondeo: actividades de práctica controlada vs. producción libre.

11. ¿Cómo se integraron los contenidos lingüísticos (gramática, vocabulario) con el desarrollo de habilidades comunicativas?

○ Sondeo: ¿Se priorizó un enfoque más estructural o más comunicativo?

Bloque 3. Moodle como entorno: criterios didácticos y evidencias

12. ¿Qué criterios usaron para decidir qué se cargaba en el aula virtual?

12. ¿Qué criterios usaron para decidir qué utilizar como recurso y qué dejar como actividad con seguimiento/calificación?

○ Sondeo: ¿Qué consideraron al decidir entre “texto/enlace” vs. “tarea evaluable o con entregas”?

12. En esta aula, ¿se integraron herramientas externas (por ejemplo: Genially, Kahoot, Liveworksheets, Wordwall, Padlet, Topsheets)? Para cada herramienta (si aplica): ¿qué función didáctica cumplió?

○ Sondeos: motivación, práctica de macrohabilidades, gamificación, interacción, evidencia de trabajo.

12. ¿Cómo verificaron que las herramientas no fueran “solo entretenidas”, sino coherentes con la secuencia de la asignatura?

○ Sondeo guía por respuestas:

a. ¿Se usó para práctica, motivación, diagnóstico, evaluación, producción, retroalimentación u otra finalidad?

a. ¿En qué momento de la secuencia se integró (inicio/desarrollo/cierre)?

a. ¿Cómo se articuló con lo trabajado en clase presencial?

12. Seguimiento y retroalimentación: ¿Qué mecanismos de seguimiento/acompañamiento ofreció Moodle en la experiencia?

- Sondeo:
    i. ¿Hubo instancias de revisión/feedback antes del cierre?
    i. ¿Se usaron actividades con calificación, comentarios, indicaciones o reportes de progreso?

12. Criterios de evaluación continua (en EVA): ¿Qué se entiende por evaluación continua en esta aula y cómo se evidenció en el día a día?
    - Sondeo: ¿Qué evidencias concretas se vieron en estudiantes (participación, entregas, progreso, desempeño)?

Bloque 4. Dificultades encontradas y mejoras observadas

18. Dificultades principales: ¿Cuáles fueron las dificultades más frecuentes al implementar esta aula?
    - Sondeo (se seleccionan solo las que aparezcan):
        i. Dificultades técnicas (acceso, carga, compatibilidad),
        i. Dificultades pedagógicas (consigna, navegación, tiempo),
        i. Dificultades de comprensión/uso de herramientas,
        i. Dificultades de evaluación (criterios, seguimiento, retroalimentación),
        i. Dificultades de articulación presencial-virtual.

18. ¿Qué mejoraría en una siguiente versión del aula virtual si tuviera que priorizar 3 mejoras?
    - Sondeo: ¿Qué cambio haría en estructura, integración de herramientas, actividades, evaluación o acompañamiento?

20. Evidencias de impacto: ¿Qué cambios o mejoras observó en los estudiantes gracias al aula?

C. Transcripción de entrevistas diagnósticas

Docente titular (Gladys Barsotti)

Bueno, empezamos con la entrevista. ¿Cuál es su nombre completo y cuál es su rol en la cátedra? Ah, bueno.

Mi nombre es Gladys Barsotti y yo soy la profesora titular a esta altura de inglés. O sea, originalmente era la titular de Inglés Técnico; después fueron cambiando las cosas en la facultad y en este momento ahora digo titular de inglés, porque ya no. Todas las materias han salido cambiando, incluso Inglés II. De hecho, no existía Inglés II cuando yo concursé.

Bien, ¿hace cuánto participa en el diseño y o implementación de esta asignatura y de su aula virtual?

Hace seis años, desde el 2020, desde la desde la pandemia. No tenía experiencia previa porque creo que eso es lo que tal vez pueda interesar; no había, o sea. Algunas de las profesoras de la cátedra sí tenían experiencia previa, vos, por ejemplo, pero no había, yo no la tenía, o sea, no solamente que no la tenía, jamás había entrado a una plataforma. De hecho, me costó empezar, por eso anduve buscando ayuda de todos lados, sin experiencia previa. la realidad. Pero bueno, hubo que hacerlo y hubo que hacerlo rápido. una de las cosas buenas de la pandemia. Eso sería una experiencia previa en relación al aula virtual, pero en relación al diseño o implementación de la asignatura también. ¿Pero vos estás hablando del diseño e implementación de la asignatura de manera en la plataforma? No, aparte. No, no, no. En cuanto a la asignatura, sí. O sea, la vengo dando. Ese inglés sería lo que en aquel momento llamábamos A2. Digamos que empezó… yo, no sé, debe ser unos 10 años más o menos. No de manera continua, o sea, intermitentemente, porque mi rol siempre ha sido medio de cubrir huecos, o sea, si no había para el A2, que es lo que ahora es el Inglés II. Yo lo daba, lo he dado en varias ocasiones, no todos los años, pero sí debe ser más de 10 años,

y la implementación. Yo le llamaría a implementar; fui una de las primeras que utilizó lo que se me había ocurrido, o sea, el PowerPoint, para poder dar un apoyo visual y auditivo también a las clases. Siempre habíamos usado la parte de audio. Realmente sí, todo el mundo la usaba, pero usábamos el libro. Con el tiempo, entre que los alumnos no tienen el libro o no, no sé, uno señala en el libro y es chiquitito y por ahí es molesto y no todos lo ven. Entonces, el tema del PowerPoint, yo diría que lo implementé hace mucho tiempo y fui como perfeccionándolo. Usando el material del libro, con ciertas, a ver, con ciertas dudas que hasta acá no han sido salvadas. Las dudas tienen que ver con el derecho de autor. O sea, ¿cuánto se puede agarrar del libro y meter en un PowerPoint? Hasta cuándo alcanza, cuándo a uno le pueden reclamar. En realidad, he estado leyendo un montón sobre eso, he estado preguntando. No todo el mundo tiene una cosa muy clara, pero sé que se puede por razones educativas. Hay una ley, que ahora no me acuerdo cuál es, que dice que uno puede utilizar material del libro, ¿no? Hasta un cierto punto, por ejemplo, un capítulo o un pedazo del libro o los ejercicios. Entonces dije: "Bueno, estoy amparada por esta ley". Tiene que ver con educación, o sea, no se puede hacer en cualquier parte y menos. Y menos sacarle un beneficio, no sé, económico, a la utilización de partes de los libros. Pero sí, eso lo venimos haciendo. Lo vengo haciendo yo por lo menos desde hace diez años, sí, seguro. Bien, perfecto. Y en relación a Moodle. O a cualquier otra plataforma. Hasta 2020, entonces dijimos ninguna experiencia y después, y ahí empezamos con Classroom porque vos dijiste en realidad o porque alguien dijo. Y me acuerdo que usamos, que fue bastante; a ver, yo no conocía otra plataforma y entonces a mí me pareció fácil de implementar y de usar. Por supuesto que es muy simple, pero muy práctica, o sea, cumplió las necesidades. En ese momento yo no estaba dando el Inglés II ni el A2, sino el inglés técnico. Y creo que con el A2 hubiese sido lo mismo. Fue muy beneficioso el hecho de que subíamos PowerPoints, los grababa encima del PowerPoint y subía todo. O sea, yo grababa la clase sobre el PowerPoint y eso se subía y tenía contacto con los alumnos. Teníamos la parte de trabajos prácticos evaluativos; funcionó, funcionó bien y habíamos implementado. Para la parte, ¿cómo se

llama? Para la parte interactiva teníamos la plataforma esta que yo no me acuerdo cómo se llamaba, Jitsu, una cosa así. Pero bueno, después, por supuesto, se cambió por el Meet y después, en mi caso, empecé a usar el Zoom. ¿Cómo trabajaba en otro lugar? Resultó que lo pagaron, o sea, porque el Zoom también se corta a los 40 minutos, terminaron comprando para todos el Zoom y yo lo utilizaba. En la facultad también estaba el Zoom. Y teníamos la posibilidad, pero había que pedirlo porque estaba como restringido un poquitito. Pero sí, usamos el Classroom y después, pero en ese mismo año, o sea, al principio de la pandemia, todo el mundo estaba como desesperado. Pero ahí mismo yo te diría que antes de mediados de año, la gente de la facultad ofreció la plataforma de la facultad que ya existía y que otras cátedras utilizaban perfectamente. Nosotros no la estábamos utilizando. La gente de la, había un, ¿cómo se llamaba? El servicio estaba el SADOP, el servicio de apoyo docente. Empezó a sugerir cómo podíamos trabajar. Y después había lo que se llama Dirección de Modalidades y Tecnologías Educativas. Y allí, en ese momento, estaba Elena Caliguli; todavía está, pero ahora es Pablo Tornelo. Allí subieron instrucciones para poder usar la plataforma. Y esas instrucciones incluían una especie de curso resumido. Sobre las cosas básicas, o sea, lo que yo hice, o sea, si la pregunta es hacia mí. Yo lo que hacía era, por un lado, utilizar Classroom, pedirle ayuda a todo el mundo, pero al mismo tiempo me hice todos esos cursos para poder entender cómo usar la plataforma. Al punto tal que llegué, he hecho exámenes, he subido ejercicios interactivos, o sea, un montón de cosas que fui aprendiendo. Así durante la pandemia, en realidad. Pero la facultad proporcionó esos elementos. Y después, al año siguiente, cuando seguía la pandemia, yo me acuerdo que algunas de las personas de la cátedra querían seguir utilizando Classroom y nos dijeron: "No, a ver, si tenemos una plataforma, usémosla". Aparte de que la perfeccionaron, seguían agregándole cosas y, por supuesto, pretendían que la utilicemos, así que la hemos estado usando. No solamente entonces en inglés dos, sí. que estábamos con el otro material, el material del libro anterior, que era el English File de la tercera edición, pero hemos seguido, hemos seguido con eso y

yo creo que muy bien. Bien. Sí. Bueno, entonces hay algunas respuestas, algunas preguntas, digamos que, que ya están siendo respondidas antes de haber hecho la pregunta.

Bueno, voy a hacer preguntas. Por ahí las veíamos y todas están respondidas anteriormente. La leemos. Ejemplo: ¿Con qué propósito se diseñó el aula virtual de Moodle para Inglés II?

El propósito era básicamente el diseño. Originalmente, era subir material. Era subir material; a ver, es como un, ¿cómo le llaman? No sé si la palabra es reservorio; creo que no, debe haber otra palabra. ¿Para qué, para qué?… ¿Cómo?

Repositorio.

Gracias. Repositorio, reservorio de petróleo, repositorio. De material. Entonces, originalmente nosotros subíamos los libros. No es lo mejor. Subíamos los libros, subíamos todo el material de clase, que son los PowerPoints con los que se daba la clase, subíamos, y aparte del libro, el libro tuvo, por suerte, durante la pandemia, esto de la, ¿cómo se llama? El sitio oficial de Oxford habilitó y liberó, digamos, quedó libre y quedó gratuito todo el material de él. De la edición, de la tercera edición del English File. Y eso era de consulta gratuita y ahí no hubo ningún problema. Entonces se subía directamente a la plataforma para que los alumnos pudieran estudiar. Los ejercicios son interactivos, tanto de vocabulario como de gramática, pronunciación, y había incluso lecturas muy interesantes. Estaba muy lindo y todavía está, que en algún momento nos dijeron que aprovecháramos mucho ese material libre, de libre acceso. Porque el año pasado, el año pasado consultamos a personas de Oxford y nos dijeron que ese material iba a desaparecer, que ya Oxford lo daba por obsoleto y listo. Todavía está y la verdad que es espectacular. Así que bueno, subíamos eso, los PowerPoints. Y el contacto con los alumnos, porque era un contacto con los alumnos. De hecho, durante la pandemia todo el tiempo teníamos contacto por ahí con los alumnos. Pero hay una cosita más que no se nos había ocurrido y que creo que no era lo original. Pero en una de las sugerencias, esa es toda la autonomía. La verdad es que debería haber sido. El

propósito original no lo era, porque uno no se daba cuenta de que si uno quería solucionar cosas más del día a día, más de las clases, más de los trabajos prácticos, y dar indicaciones generales, pero esto de la autonomía, en realidad, después me he dado cuenta de que para nosotras, sobre todo para la gente de inglés, que es una tecnología complementaria, se llama lo que nosotros hacemos. La autonomía es una de las competencias. A las que aspiramos, o sea, en nuestros programas estamos escribiendo que queremos tres cosas: la competencia comunicativa, por supuesto, porque hay que hablar y comunicarse con las cuatro macrohabilidades en inglés. Pero además queremos que el alumno pueda trabajar en equipo, que a través de la plataforma se puede hacer, y el tercero es que pueda estudiar de manera autónoma, o sea, que él pueda manejarse solo. Y eso sí lo aporta la plataforma. Sí. Y uno induce a los alumnos a que se vuelvan autónomos, porque tampoco es lo más sencillo, o sea, no se da por… No se da de manera automática, pero esas competencias son las que se supone… a las que nosotros aspiramos. Esas son las competencias que el alumno tiene que tener, como parte o como apuntando a su perfil de egresado. Una persona que puede seguir estudiando sola. Y eso se lo da a la plataforma. Perfecto. Luego, en relación al diseño de esa aula virtual, podríamos decir que se organizó, por ejemplo, por temas, por consignas, por temas. No, originalmente, pero no porque tampoco tengo una razón demasiado lógica. Se organizó por semana. ¿Hm? No sé si es lo mejor, pero entonces fue por semana; le poníamos de tal semana a tal semana. Sí hay una razón, y es que nosotros en la facultad, en todas las carreras de inglés, tenemos 15 semanas de clase. Se cuentan las semanas; nuestros encuentros son dos veces por semana. Pero no todas las semanas; por ejemplo, si hay más de una comisión de inglés, los días en los que se encuentran con los alumnos son diferentes. Lunes y miércoles, lunes y viernes, jueves, etc. Entonces, me parecía lógico ponerlo por semana. Semana uno, de tal día a tal día. Empezando por el lunes, entrenando con el viernes. Y ahí dentro de esa semana se iban colocando los temas, las sugerencias, o lo que surgiera, surgiera para esa semana. En algún momento yo organicé por tema. No me terminaba de convencer porque los temas de lo nuestro van cambiando semana a semana. En este

momento está por unidad. Pero la realidad... o sea, en este momento, últimamente, voy a decir, porque estoy pensando en lo que, por ejemplo, yo di el año pasado, el primer semestre. Y está organizado, me parece, dos temas por unidad. Por unidad, pero la verdad es que casi es por semana, o sea, es por unidad y adentro de cada unidad están puestas las dos, las dos lecciones que más o menos corresponden a una semana, o sea… esa fue la organización. No sé por tema cómo funcionaría; la verdad es que no tengo esa experiencia. Ajá. Y de todas maneras estoy pensando que cada semana se desarrolla por unidades del material que incluyen temas. Que incluyen temas. Ah, y en algún momento, pero ya lo saqué también, el año pasado y el año anterior también. Gracias. Yo había tomado por semana, pero dentro de esa semana me parecía que había una característica que unía o trataba yo de encontrar, algo que unificaba. Las dos o tres lecciones que aparecían esa semana. Entonces ponía un dibujito representativo porque me parecía que, si era alumno, veía el dibujito y yo había puesto, por ejemplo, el abecedario… estoy pensando en Inglés I… en realidad no, en Inglés II… pero bueno, si tuviera el abecedario ahí de colores, se iba a dar cuenta, o sea, cada vez que el alumno pasara por ahí iba a decir: 'Ah, aquí aprendí tal cosa'. Por eso yo ponía los dibujitos. Pero no siempre encontrás el hilo conductor entre las lecciones. Así que, pero se puede agregar, o sea, yo siempre pensaba que tenía que encontrar la manera de atraer la atención y que lo visual, no sé. Un dibujito, una foto. Haga que el alumno diga, 'Ah, aquí aprendí', 'no sé'. Tal tema. Acá hablamos de los sueños. O acá hablamos de las, no sé, lo que se. Sobre todo, por ejemplo, la primera unidad de inglés. Dos, la primera unidad de inglés, dos. Tiene mucho de cuadros, de pinturas, descripciones, así, en el nuevo material. ¿Cómo se llama? The Remake Project: Son fotos que reproducen pinturas, pero en el material anterior. A mí me dan cuadros famosos. Yo había hecho todo un, una seguidilla, miniaturas, había hecho miniaturas de cuadros famosos; lo habían metido ahí como para que cuando lo vieran pensaran: 'Aquí vimos descripción de pinturas, de lo que pasa dentro de un cuadro'. Gracias.

Bueno, igual el abecedario también está en Inglés II, así que…

En las primeras unidades, porque hay revisión de todo, de preguntas y de la BCA. Tenés razón. Sí.

Bien, vamos a ir a otra pregunta. Ahora vamos a entrar a analizar el aula virtual de ese momento en relación a la lengua extranjera. Entonces, una de las preguntas es: ¿de qué manera el aula virtual favoreció el desarrollo de competencias asociadas al nivel A2 como segunda lengua? ¿De qué manera?

Y a ver, como siempre, haciendo una, a ver, una constante concientización de que el alumno vaya al aula… pero una vez que está ahí, no tiene muchísimo, porque ya sea por el uso de los audios que los tenemos o los incrustamos en un PowerPoint o les dejamos todos los audios. Por ejemplo, las escuchas esas; el que las hace, se nota. El alumno que ha hecho ese material. Pero salta a la vista. De hecho, hoy, por ejemplo, está bien. Estoy en Inglés I. Pero hoy, alumnos que vinieron a dar un práctico, pero era evidente que lo habían escuchado mil veces, y otros que se inventan las pronunciaciones. Por ejemplo, entonces, la parte de pronunciación está bien. La parte de gramática, si hacen la ejercitación que les estamos poniendo. Pero también, o sea, mejora muchísimo, entienden las estructuras, porque hay toda una reiteración, porque cuando les ponemos prácticos obligatorios, los de la plataforma, y otros prácticos, porque estaba hablando de lo de Oxford o cosas agregadas, ¿no es cierto? Con esto, aprenden muchísimo, o sea, por eso digo, mientras sean conscientes. En lo que no veo, o sea, no sé, debería encontrarse la manera, tal vez en la parte de escritura, de writing, debido a la inteligencia artificial. No le quiero echar la culpa, es maravillosa, pero la verdad es que no… No sé si a través de la plataforma se logran cosas, porque lamentablemente, excepto que en la plataforma se den instrucciones precisas para escribir algo, pero que se escriba de manera presencial. Eh. Podría ser, o sea, que la plataforma sirve; incluso, voy a decir que sí sirve. Sirve para que las instrucciones, lo que uno quiere que tenga el writing, las estructuras que quiere que agregue, no sé, la cantidad de palabras, la temática, el hilo conductor, todo eso. O una foto, un dibujo, algo que lo vaya a guiar. Está ahí. Pero para la parte de writing, sí, se necesita una cuestión presencial, o yo no la encuentro,

la… se lo encontrarán ustedes, la vuelta; yo la verdad es que está complicado, porque el alumno copia, no sabe que está plagiando. De hecho, no sé si está plagiando al utilizar inteligencia artificial; no sé si eso es plagio. O lo es, pero hay que citarlo… pero un alumno de una ingeniería y de un nivel no tan alto no es consciente de que está haciendo un plagio. No es consciente de que está haciendo algo malo; por supuesto que uno le dice que no, no use, no use. Entonces, no sé si por ese lado. Lo demás, todo. Y yo había estado pensando que una cosa que se podría hacer y yo no la he hecho, pero he visto profesores que utilizan el aula virtual para solicitarles grabaciones. No grabaciones de algo que tengan que memorizar, porque nunca vas a saber si lo grabó. Leyendo, memorizando, pero leyendo, sí. O sea, que suban algo leído, pero perfecto.

¿Y hay alguna habilidad lingüística que se haya trabajado con mayor énfasis en el aula virtual?

Habilidad lingüística... no, yo diría que la parte de pronunciación y gramática, pero pronunciación… Ah, no, perdón. Lo que pasa es que no sé a qué le llamás habilidad.

A una de las macro habilidades.

Gracias. Sí. No me parece que tanto la lectura o la pronunciación, pero el manejo de vocabulario, sí. El manejo del contenido, sobre todo vocabulario. En inglés… bueno, en inglés II, hay muchísima carga de vocabulario, pero muchísima, y trabajándola desde la plataforma se aprende; o sea, realmente, si el alumno entendiera que lo tienen que usar todo el tiempo, no se perdería tiempo en clase explicando o dando vocabulario cuando está ahí; y simplemente… Es más, si se hiciera el… no sé si sería aula invertida, porque no sé si llegaste a ese punto, pero si el alumno va a la plataforma, aprende el vocabulario que está ahí, ¿no es cierto? … Y después haces la utilización en clase, la mitad del trabajo está hecha tanto para el alumno como para el profesor. Y todo es práctica, más que estar repitiendo y repitiendo palabras.

Que se las estudien primero, o sea, sí, sí, yo creo que para la parte de vocabulario y de pronunciación.

Luego, ¿cómo se podría describir la participación o producción de los estudiantes en esa aula virtual? Básicamente, esto apunta a saber si fue un tema de práctica controlada o de producción libre.

Ah, no, a ver. Lo de producción libre, no sé. Yo diría práctica controlada. Llevaría por el lado de la práctica controlada, porque si uno le está diciendo 'Mire esto', porque le voy a preguntar esto. Haga sus ejercicios, que son, bueno, no de autocorrección, pero son ejercicios de plataforma… Al final de la realización, tiene una nota; o sea, yo creo que todo eso es controlado. No sé, producción... producción libre sería, pero no lo hemos hecho. Esto que te estoy diciendo no es tan libre tampoco, pero eso de mandar un audio con una lectura o con una conversación entre ellos, por ejemplo, sería más libre. Sería, pero yo creo que más controlado desde la plataforma.

Bien. Y la última pregunta de este bloque relacionado con el inglés es: ¿Cómo se integraron los contenidos lingüísticos con el desarrollo de habilidades comunicativas?

Creo que es lo que te he dicho, no sé, contenidos lingüísticos, estás hablando de la lengua, es la gramática; lo que pasa es que si la pregunta es cómo se integraron en la plataforma, no sé por qué, yo creo que la verdad hemos integrado cosas, pero hemos esperado que se integren afuera de la plataforma. No sé si en la plataforma, o sea, en las clases presenciales. Sería un enfoque más bien comunicativo que estructural. Sí, el enfoque es comunicativo, pero necesita esa base estructural y creo que la plataforma se la da y nosotros, la plataforma y las clases, supongo también, pero digamos que la integración no sé si se produce adentro. Yo creo que va por el lado de afuera. Sí.

Bueno, vamos a pasar a hablar ahora sobre Moodle como entorno. Hay ciertas cosas que han sido, por ejemplo, los criterios utilizados para decidir lo que se colocaba en el aula virtual; eso ya lo vimos, lo vimos anteriormente. Sí, sí. Esta sí sería una pregunta nueva.

¿Qué criterios se utilizaron para decidir qué se utilizaba como recurso y lo que quedaba como actividad con seguimiento o con calificación?

El recurso sería lo que yo le proporciono porque quiero; no estoy calificando. A ver, en mi caso de Inglés II, y de ahí sí, de Inglés II, lo que se le proporciona como recurso es el material de clase. materiales, videos que me han encantado, he buscado videos. O sea, yo usé los videos del libro, pero podría haber más videos. ¿Por qué usé los videos que proporciona el libro? No, no el libro, la plataforma Oxford. Los videos están interesantes y lo que tienen de bueno es que están con la misma temática de las distintas unidades, pero además corresponden al nivel. Porque uno puede buscar videos en muchas partes. El trabajo es encontrar que el video esté a la altura, o sea, que no sea demasiado complicado ni tan fácil que no le aporte al alumno; entonces, agregar videos me parece bien. Agregar videos que, por ahí, gente en YouTube ha diseñado, que están bárbaros y que está bueno agregarlos. Yo, por ejemplo, agregué unas entrevistas para Inglés II sobre lo que distintas personas habían experimentado al ser extranjeros en el hablar inglés, pero como extranjeros. O sea, las preguntas que le hacía a la gente. La ignorancia de mucha gente sobre dónde aprendiste inglés o qué sé yo. Me parece interesante, pero pará. Eso es... se le proporciona sin estar haciendo un seguimiento, aunque sí se puede ir y ver alumno por alumno, si entró justo a ese lugar. También puedo saber cuánto tiempo estuvo en ese lugar, pero bueno, no es algo que yo haya hecho, pero se puede hacer un seguimiento, pero ese es material que uno agrega, más o menos, ¿cierto? De la clase. El resto es controlado, como dijimos antes, y evaluable. Y me parece muy importante que sea evaluable y que entiendan que es evaluable. Y que lo hagan. Pero la pregunta tuya, ¿cuál fue el criterio? Ah, ¿qué se puso en uno y qué se puso en el otro? Los ejercicios evaluables son de gramática. Y, ah, no, perdón, no solamente gramática, tiene. Todo lo que es gramática, estructuras, vocabulario, escuchas. Yo lo que me pareció interesante fue transformar las escuchas del libro y del libro de trabajos prácticos o de los prácticos. Entonces, el alumno va, pone el audio y tiene que escribir, ¿no es cierto? Esos dictados están muy buenos, pero son evaluables. O sea, tiene que haber

entendido un determinado porcentaje de lo que escuchó. Yo pongo dictado como título, pero son los audios, son los audios del libro, los sencillitos. Los fáciles de llevar a la plataforma, porque no todo es fácil de transformar en un ejercicio de la plataforma Moodle. De cuestionario, perdón. Pero sobre esto de los dictados, me han hecho comentarios. ¡Qué buenos los audios de ser dictados! Porque obliga a, no sé, a concentrarse, repetirlo mil veces… porque eso de la plataforma tiene esa enorme ventaja y todos los ejercicios de cuestionario que uno los puede hacer mil veces. De hecho, empiezan a trabajar y, si se olvidaron o no entendieron, van de nuevo al libro, van a donde haya que buscar la información, vuelven y todo lo que vayan haciendo se guarda. Y no necesitan enviarlo inmediatamente; pueden estar toda la semana, o este, un domingo, en el cuestionario abierto. Cuando están seguros, lo mandan.

El dictado lo pueden hacer mil veces, o sea, ese material para mí es muy importante en la plataforma. Y ahí sí, el seguimiento, a ver, ¿quién hizo qué? Yo cuando hago la revisión antes de, por ejemplo, ahora que viene el parcial. Antes del parcial, yo me meto en esos cuestionarios de los alumnos, no a los que han obtenido, no sé, 90%, pero a los que han obtenido 70, por ejemplo, entro, le saco una impresión de pantalla de los pedacitos en donde se han equivocado y con eso hago la revisión, antes de que hagan el parcial escrito en plataforma, porque ahora va a ser en plataforma. Así que sí, eso es controlado. Sí.

Perfecto. Vamos a otra pregunta. ¿En el aula virtual se integraron herramientas externas? Voy a dar ejemplos: Genially, Kahoot, Wordwall, Liveworksheets, otros.

Bueno, yo personalmente, o sea, vos has usado más cosas. Yo personalmente he usado algún Genially. Ah, sí, hiciste algunos Geniallies. Fijate vos, sobre el uso de preposiciones, que me pareció re-práctico. También con Genially lo que hubo que hacer y ponerse a aprender a usar los elementos, pero bueno, sí, he integrado el World Wall. ¿Cómo se llama? Wordwall, ¿no es cierto? ¿Cuál fue la función didáctica? Hablamos de, por ejemplo, gamificación, evidencia de trabajo, práctica de una macrohabilidad. Claro, no gamificación,

sí, pero no, no, no, el Genially, por lo menos lo que yo elaboré… No, la función era reforzar elementos, el uso de preposiciones, o en uno era uso de preposiciones y en el otro era una de las historias que queríamos que aprendieran y, si hacías el clic, no el clic, el tocar, bueno, arriba de uno de los personajes, aparecía toda la, como la biografía de cada uno de los personajes. El resultado de la historia, o sea, no, ahí era para reforzar cosas dadas. El Wordwall está interesante también, pero me parece que era más como, o los alumnos lo tomaron más como jugando en realidad. No sé si fue muy efectivo. Y lo que he usado, pero no para Inglés II, sino en algún momento, son los Padlets, que me parecieron muy interesantes, porque eso te permite el trabajo. No sé si en equipo, pero una persona revisa lo que hace la otra. Van todos contestando y después hay gente que va agregando a lo que alguien dijo. O sea, me parece interesante. No lo he sabido armar adecuadamente. Eso me parece a mí que requiere. No lo he sabido hacer. Lo he usado y me ha gustado. La verdad, bien. En esos casos, digamos, Padlet, Genially, ¿cuál fue el otro? Wordwall, no he usado mucho.

¿Cómo se verificó que esas herramientas no fueran solamente entretenidas, sino que fueran coherentes con la asignatura?

¡Ah! Si se verificó… no sé si se verificó. Creo que en esto que te digo, que se usó para revisar un tema, sí, el tema se revisó y de hecho también se revisó, pero no sobre la plataforma, en clase. Se insistió sobre ese uso de preposiciones, pero no los demás, no se verificó. De hecho, como te digo, creo que muchas de esas cosas resultan para algunos alumnos; no sé, esta es una opinión mía, muchos creen que ese tipo de cosas son para darle una miradita rápida y cumplir porque es el Padlet. Cumplir porque me lo están pidiendo. Que no sé si, o sea, es el objetivo del que lo elaboró. No sé si se cumple, pero creo que es muy bueno y depende de la actividad. Yo recuerdo, he trabajado una o dos veces nada más con eso, y sí recuerdo que en mi caso, controlé lo que la otra persona había hecho, lo corregí. Y en algún momento el usuario anterior agradeció, o sea, quiere decir que hubo un “a ver, sirvió para algo”; la persona vio si yo corregí porque yo había encontrado errores. Quiere decir, a

ver, no fue solamente para cumplir, hubo algo más, pero no sé si eso cómo se verifica totalmente y no sé. No sé, lo mismo que el uso de los, ¿cómo se llama, Clara?

Los foros.

Gracias. Hay gente que también entra al foro porque le dijeron que entre al foro. Cumple porque tiene que entrar al foro. No sé cuán efectivo es. Y sí he visto peleas. Gente que va y le borra, o no sé si se puede borrar en el foro, pero como discusiones, cosas así, y el otro, cómo se puede interactuar, entonces, bueno. Se puede interactuar. Y el otro es el uso, pero no lo he usado. A ver, no me acuerdo, a lo mejor sí. ¿El drive? ¿De Google? El Google Drive. También. Podés hacer documentos compartidos, o sea, el alumno puede hacer documentos compartidos. El tema es que hay que guiarlos mucho para que realmente sea un documento compartido. Veo que son todas herramientas espectaculares. Pero el profesor tiene que dedicarle tiempo a eso, porque si no, estás cumpliendo algo; yo le puse esto, qué bárbaro. Pero sirvió y no sé. Yo he usado, pero lo he usado a otro nivel, o sea, el Google Drive, para redactar algunas partes y cosas con personas. Que sí le han dado buen uso, pero no sé. Yo con los alumnos tengo mi duda, pero no sé. Es una herramienta, es una herramienta.

Gracias. Vamos a seguir hablando un poquito más. No queda tanto en relación al aula virtual y al seguimiento de la retroalimentación. La pregunta es: ¿Qué mecanismo de seguimiento o de acompañamiento ofreció Moodle?

Bueno, o sea, no sé, seguimiento y acompañamiento. Moodle te ofrece, es que ahora no me acuerdo cómo se llama, cuando vos ingresás, tiene todos los mecanismos, las calificaciones de los alumnos. Hay un seguimiento individual donde vos podés ver exactamente a dónde fue, qué hizo y cuánto tiempo estuvo. Me parece que el seguimiento se puede hacer. De hecho, no lo sé usar muy bien, pero tenés esas hojas de cálculo. Sí, todo está en Moodle, porque hay que ver, ¿no es cierto? Pero te da las notas, los promedios. ¿Qué más? O sea, mmm. No sé si los alumnos saben que Moodle ofrece todas estas cosas en

realidad. Pero para el docente, sí, sí hay un gran. Y otra cosa. Es. El seguimiento que a través de las comunicaciones del docente hay que hacer. Y eso también lo aprendí. Y pues yo decía: "Sí, ya le subí las cosas. Ya está, lo están viendo", pero no. Hay que recordarles, por medio de un mensaje, que ya se ha subido tal trabajo práctico; se espera que lo hagan, recuerden, no sé, visualizar primero el PowerPoint antes de resolverlo. Quiero decir, esas cosas que a mí me parece que se dan por añadidura. No, no por añadidura... porque requieren un seguimiento de parte del docente y a través de la plataforma. Cuando reciben ese mail, o un mensaje, ya no sé cómo, llega por medio de un mail de la plataforma. Les gusta; me parece que es importante porque se están dirigiendo a mí y me están diciendo lo que quieren que haga.

Perfecto. Y la última pregunta de este bloque es: ¿Qué se entiende por evaluación continua en esta aula virtual y cómo se evidenció en el día a día?

Y evaluación continua es eso del seguimiento. O sea, vamos viendo las cosas que van haciendo. Y también, no solamente el resultado, yo estoy siempre pensando en los de evaluación, ¿no? Viendo resultados y también viendo los tiempos en los que lo hacen. No los tiempos que les lleva hacer un ejercicio, sino el cuándo lo hacen. En mi caso, yo no les pongo: no sé si corresponde, pero bueno, le pongo. Que se va a cerrar el ejercicio tal semana, por ejemplo, para que lo puedan hacer y para que les sirva para estudiar. Pero la verdad es que lo que uno espera es que se haga. No sé, se da la clase, el tema esta semana; se espera que la semana que viene se estén metiendo y hagan el ejercicio. Y eso. Y uno verifica que no lo hizo todo amontonado. O sea, es posible ver que no lo hizo todo amontonado un día antes del parcial o un día antes del final, sino que lo va haciendo gradualmente. O sea, ese seguimiento. Me parece importante. Pero no sé, hubo otra cosa. Este, e irles recordando cómo nos hacen en los cursos, o sea, porque uno también va aprendiendo de los cursos virtuales que ha estado haciendo, tomando, digo. Que cada tanto a uno le recuerdan. Y uno le recuerda al alumno. Que falta tal cosa y que tiene la oportunidad de hacer tal cosa, o sea, que considere que, si bien ha hecho tales y tales ejercicios, faltan tales otros, recomiendo ver

tal cosa de nuevo, o sea, ese tipo de cosas. Pero creo que todo eso depende del profesor para que la plataforma sea efectiva.

Gracias. Bueno, vamos a ir a las últimas tres preguntas. ¿Cuáles fueron las dificultades más frecuentes para implementar esta aula?

Ah, no, yo… las dificultades: originalmente el uso de Moodle, que había que aprenderlo. No era tan complicado, pero no sé, hay que aprender unas cuantas cositas, pero es una cuestión de la mecánica de la plataforma; esa es una. Pero superar esa dificultad ya está. La otra dificultad es la actitud de los alumnos hacia la plataforma. Y esa se supera momento a momento, porque ahí está todo el tiempo. Si no nos sirve, si no nos funciona. El otro día hubo un alumno que me preguntó. Me dice: "Está lindo", dice "un audio que estábamos viendo en clase. Pero ¿de dónde los sacamos? Y digo: ¿pero cómo? Estamos en la unidad 3, o sea que hemos visto 9 lecciones. Cada PowerPoint tiene incrustados los audios." Y él no se ha enterado, o sea. No se ha enterado. Entonces, esa es una dificultad, que el alumno no esté entendiendo la mecánica, cómo se espera que trabaje. Y eso sí es una dificultad. Me parece. Porque las demás, las dificultades técnicas que teníamos en la pandemia, me parece que no las tienen. No las tienen, no. O sea, no hay problemas de conexión. Únicamente he visto que algunos alumnos tienen sus configuraciones establecidas en las computadoras y no pueden escuchar los audios, pero los escuchan desde el celular. Igual, o sea, no hay otras dificultades. No hay otras dificultades. No, no hay problemas.

¿Qué mejoraría en una siguiente versión del aula virtual, priorizando tres mejoras? Eso de las tres, no sé, pero bueno. Yo sí creo que la organización del aula tiene que ser atractiva y no sé qué es atractivo. Yo creo que para el alumno tiene que ser atractivo, generar curiosidad y ganas de entrar a los distintos elementos que la plataforma que el docente le está ofreciendo. Tiene que ser atractiva. El cómo, no lo sé porque, como dijimos, habíamos puesto por semana. A mí me gustaba que se desplegara todo, porque tenía yo la idea de que, para llegar al punto que está abajo, lo normal sería que los puntos nuevos estuvieran arriba;

yo eso lo había aprendido. Pero yo los pongo abajo porque digo, bueno, cómo se despliega y va viendo, va viendo, va viendo. No sé si funciona. Es una idea. O sea, creo que es la organización del aula. Se deberían mejorar. Debería proporcionarle algo atractivo, pero no sé exactamente cómo. Y lo otro es que yo incorporaría que puedan enviar audios. Eso facilita primero que haya menos, no sé si menos, pero que los trabajos prácticos orales que sean para una conversación. Mientras que podrían enviar audios de lectura y eso de un audio de lectura implicaría haber practicado un montón. La escucha y la pronunciación y todo eso. O sea, yo eso sí lo agregaría. Y otras cosas, no sé, no sé, ¿debería haber otra? Nosotros nos volcamos mucho en el libro, por lo menos yo, y a lo mejor se podrían incorporar otras cosas. No sé si el alumno las vería, porque otra de las cosas… ahora sí sé, uno de los problemas que no mencioné antes. Los alumnos. Los alumnos tienen los tiempos muy acotados. Inglés no es, o por lo menos nosotros en nuestra cátedra, ¿no es cierto? Inglés no es una materia troncal. Y no. Y ellos tienen materias troncales muy demandantes. Entonces, ellos, saben qué priorizar y deciden por ahí no priorizar inglés. Entonces, tampoco sé si serviría agregarle demasiadas cosas, ¿no es cierto? Más ruido ahí adentro de la plataforma y no sé si lo aprovecharían. Porque nuestros alumnos… la cosa para ellos es sencilla: ellos tienen que cursar inglés, tienen que aprender, pero también tienen un montón de otras materias y los tiempos no siempre les dan. Y otra cosa es que nosotros tenemos lo que estamos enseñando. En cualquier instituto lo dan en un año y nosotros lo damos en dos meses y medio. Entonces, también hay que tener en cuenta eso. Debe mejorarse, como te digo, la distribución, pero que el alumno sienta, de alguna manera, que es atractivo, pero que le es fácil de acceder. Que no sea una carga.

Perfecto. Y la última pregunta es: ¿Qué cambios o mejoras observó en los estudiantes gracias al aula virtual?

Algunos van a mencionar, me parece que sí, acceder al contenido, al contenido del material, es una mejora. Acceder a los audios, es una mejora. Saber que les están siguiendo los pasos ayuda a que se sientan parte de la cátedra, ¿no es cierto?, saber que ahí hay

alguien, tanto en lo presencial como en el online, hay gente. Quién es el docente, quién les está haciendo un seguimiento… A mí me parece que es eso ayuda. Ahora, si vos querés que verifique entre lo que se hacía antes y lo que se está haciendo desde que está la plataforma, no sé, creo que es mejor. No podría hacer toda una comparación, pero sí, sí, me parece que ayuda a proporcionar esa unidad. Y eso es ser parte de la cátedra.

Bien. Perfecto. Con eso estamos llegando al final de la entrevista. Gracias.

Bueno, Clara.

Profesora adjunta (Susana Arce)

Bien, comenzamos con la grabación. Estamos con la profesora Arce. ¿Cuál es su nombre completo y cuál es su rol en la cátedra?

Eh, bueno, mi nombre completo es Susana Mabel Arce y soy profesora adjunta de Inglés I e Inglés II en la Facultad de Ingeniería de la UNCuyo.

Bien, ¿hace cuánto participa en el diseño y/o implementación de la asignatura con aula virtual?

Bueno, el uso del aula virtual se empezó en la época de pandemia, en el año 2020, cuando empezamos con Google Workspace. Y bueno, después desde la facultad se implementó el uso de la plataforma Moodle.

¿Podría describir su experiencia previa diseñando Moodle o en otras plataformas?

Anteriormente, yo había recibido capacitación de los colegios de la UNCuyo en los que participé… También de acuerdo con los cursos de formación digital que implementaban para todo el personal docente.

Bien. Vamos a pasar a hablar un poco sobre el propósito y el diseño del aula vigente. ¿Con qué propósito se diseñó el aula virtual vigente en Moodle para inglés dos?

Eh, bueno, en una primera instancia, eh, bueno, como dije anteriormente, había que hacer el trabajo, eh, que no se podía hacer presencialmente; se hacía en la plataforma en los dos años que duró la pandemia. Entonces, eh, se utilizó en un primer momento para enseñar, para tener las reuniones eh virtuales y poder eh tratar el material como si fuese en forma presencial y también eh para, bueno, reforzar los aprendizajes, para evaluar ya en una segunda instancia cuando volvimos a la presencialidad ya el aula virtual se empezó a usar como como apoyo a la a la temática que se dictaba en clase, como práctica también para los temas y también como expansión del material que necesitaba práctica, según el alumnado. Bien, y en relación al aula virtual en su primera edición y luego en la segunda edición que se está planteando, ¿cómo fue el proceso de armado? ¿Cuáles fueron las decisiones que se tomaron? Si hubo secciones.

Mhm. Bueno, en una primera instancia hubo como una plantilla armada por la, por la universidad, estoy refiriendo a modo específicamente, con un foro, con la presentación de los profesores de la cátedra o también, bueno, un saludo, bienvenida a ellos mismos, y se fue armando por secciones. En cada sección había una secuencia temática en la que se presentaba con diapositivas cada unidad temática correspondiente al libro de texto. Además, con distintos recursos didácticos, se implementaba práctica oral, práctica auditiva y también, práctica escrita.

Bien, es decir que los participantes fueron todos los que tenían que cursar la materia con el rol de estudiantes, ¿verdad?

Exactamente, sí. Inclusive se dejaba el espacio abierto para que ellos que rendían como libres pudiesen tener acceso al material porque, a medida que se fue pasando el tiempo, digamos, se fueron perfeccionando los recursos y, bueno, ya los mismos alumnos

fueron pidiendo acceso al aula por links también del material que se usaba en esos momentos, como el texto, los audios o inclusive preguntas, que sugerían para el examen oral. Fue mejorando el aula.

Bien. Y en relación a la estructura didáctica, ya hemos hablado un poco al respecto, pero ¿qué recursos o actividades se utilizaron o si se puede hacer alusión a alguna consigna temática?

Mhm. Eh, bueno, como dije anteriormente, estaba dividido en unidades temáticas y cada unidad temática estaba eh trabajada con diapositivas de PowerPoint a las que se les adicionaba el audio y se presentaba ahí también material extra para que los alumnos que no tenían su libro de texto pudieran acceder al material a través de la plataforma. Eh, también los recursos de práctica que tenían, digamos que también se usaban para una, como, digamos, como material evaluativo. Era un recurso que se tenía en cuenta para su posterior regularidad o promocionalidad en la materia.

Bien. Y si pudiésemos pensar en una lógica predominante a la hora de la realización de la estructura didáctica, ¿podríamos decir que es por tema, por semana, por secuencia?

Específicamente por tema.

Perfecto. Vamos a continuar; en este caso vamos a trabajar en relación con la lengua extranjera. ¿De qué manera el aula virtual favoreció el desarrollo de competencias asociadas al aprendizaje del inglés de nivel A2 como segunda lengua?

Ajá. Eh, básicamente, Inglés II refuerza mucho de lo aprendido en Inglés I. Eh, el diseño de los materiales también eh está en función de lo practicado en Inglés I, ¿sí? Eh, como ejercicios de comprensión auditiva, eh de comprensión lectora, ¿sí? Eh, práctica gramatical en cuanto a ejercicios de opción múltiple o de Cloze Test o producción escrita. También en cuanto a usar el recurso “Tarea” para subir material en producción escrita.

Bien, ¿y cómo se podría describir la participación o la producción de los estudiantes en esa aula virtual?

Mhm. Y en cuanto a la participación, eh, es, era obligatoria, ¿sí? Eh, una participación que los alumnos debían realizarla antes de cumplir instancias como, eh, los parciales o el integrador final. Había, digamos, fechas límites para que pudieran cumplir con sus tareas. Eh, no se dejaba nada al libro del azar, sí, aunque algunos pedían volver a abrir el recurso inclusive para repasar, eh, si habían tenido un desempeño bajo en ese recurso.

Bien. Y en relación a las habilidades lingüísticas: ¿Cuál se trabajó con mayor énfasis en el aula virtual, si es que hubo alguna?

Mmm. Em, en cuanto a las habilidades lingüísticas, en realidad se planteaba, la práctica, no el desarrollo específico de una habilidad lingüística. Eh, más que nada era eso, el aula como material de apoyo. Mhm. No el aula para desarrollar una habilidad lingüística. ¿Es decir, que sería una decisión intencional la del uso del aula virtual como apoyo?

Sí, sí.

Bien, ¿y qué actividades o qué tipo de actividades del aula virtual contribuyeron más al desarrollo de la competencia comunicativa, si es que hubo alguna?

Eh, bueno, se usaba la parte de inglés situacional para desarrollar la actividad comunicativa, el inglés situacional desarrollado en diálogos que ponían al alumno en una situación de, ehh, cómo podría usarse ese recurso lingüístico en una situación diaria, por ejemplo, encontrarse con alguien en la calle, ir a un hotel, pedir un café, ir a comprar ropa, y en esa en ese inglés situacional, se ponía en juego, digamos, el material usado por cada unidad temática.

Bien. Esa era, es, como una práctica controlada. Luego, en algunos casos, los alumnos que tenían un mayor conocimiento podían desarrollar un poco más ese, digamos,

esqueleto que se les presentaba en un diálogo y poder hacer sus propias contribuciones; otros tenían, eh, se ajustaban específicamente a lo que planteaba el esqueleto del diálogo.

Bien. La siguiente pregunta es: ¿cómo se integraron los contenidos lingüísticos de gramática, vocabulario, con el desarrollo de habilidades comunicativas?... pero creo que es un poco lo que ya mencionaste.

Claro. Sí, sí, sí. Es integrado en esa parte de los diálogos. Mmh.

Bien. Luego vamos a pasar a hablar de Moodle como entorno. Mmh. La primera pregunta sería: ¿qué criterios se usaron para decidir qué se colocaba en el aula virtual?

Eh, evidentemente, los criterios de que fueran más, eh, digamos, eh, didácticos para el alumno. A veces, un recurso que fuera inmediato, como un recurso de resolución rápida. Sí. Eh, como había dicho anteriormente, un multiple choice o un close test, o un emparejamiento, eh, que fuera un recurso rápido, así, que lo pudieran resolver en 5 minutos. A su vez, tenían la instancia de que, si hubiese salido mal, eh, podían repetirlo. Mhm.

Y ¿qué criterios se utilizaron para decidir qué usar como recurso y qué dejar como actividad con seguimiento o con calificación?

Eh, bueno, los recursos de completamiento, de completamiento único, digamos, eran los usados para la práctica y los recursos donde ya había un eh, más producción, eran más de seguimiento. Por ejemplo, bueno, con el recurso tarea, veíamos el seguimiento de la producción escrita del alumno. Mhm. Bien. Y con los diálogos, o sea, con las evaluaciones orales en cuanto a la preparación de diálogo, veíamos, digamos, el progreso en su habilidad oral comunicativa.

Bien, ¿y en esta aula virtual se integraron herramientas externas? Ejemplos: Genially, Kahoot, LiveWorksheets, Wordwall, Padlets, Topsheets.

Ajá. Bueno, en cada comisión el profesor… Había varias comisiones, por supuesto, y la… en cada comisión cada profesor podía hacer uso del elemento, de ese elemento, esa herramienta didáctica, digamos, esa herramienta digital. Eh, a discreción, a veces se podría usar como un "follow-up" de cada actividad, eh, o también, eh, cuando se fue, digamos, eh, profundizando en el uso de recursos digitales, cada profesor lo implementaba en su grupo; en eso había completa libertad en las cátedras. Mhm.

Bien, ¿hay alguna que recuerde que se haya utilizado, que usted haya utilizado?

Eh, Kahoot, ajá, sí, como juego, como instancia de juego y poder integrar el juego en la clase. Eh, Liveworksheets también, en muchos casos porque también es un recurso didáctico muy, muy usado, eh. Padlet también.

Bien, perfecto. Eh, la siguiente pregunta: ¿Cómo verificaron que las herramientas no fueran solo entretenidas, sino coherentes con la secuencia de la asignatura?

Eh, bueno, la verificación la hicimos porque era una instancia más de evaluación. Quizás no tuvimos en cuenta ese aspecto didáctico de decir, eh, realmente esto sirvió, el propósito o cumplió el propósito para practicar o para evaluar el propósito que teníamos o la intención que teníamos inicialmente. Eh, por el paso del tiempo, creo que eso es una pregunta que yo me haría después, me haría, sí. A mí me quedaron ciertas dudas sobre si realmente era tan efectivo como para que se siguiera implementando la forma en que lo estamos implementando a través del tiempo. Bien.

Perfecto. Pasamos a la siguiente pregunta. ¿Qué mecanismos de seguimiento o acompañamiento ofrecía Moodle en esta experiencia? Eh, bueno, usábamos el tipo de calificaciones. Entonces podíamos realizar el seguimiento de cada alumno, su desempeño, el momento que lo entregaba, el tiempo que duraba para realizarlo y, sobre todo, si iba en ese seguimiento de calificaciones, se podía ver si el alumno estaba, estaba progresando, sí. Teníamos la calificación ahí inmediata.

Bien. Luego, ¿qué se entiende por evaluación continua en esta aula virtual y cómo se evidenció en el día a día?

Em, si tomamos el tema de la evaluación continua, eh, en realidad el objetivo de esta aula no era un objetivo principal de evaluación continua. Era un objetivo de práctica y, como emergente, se evaluaba; pero no era el objetivo principal evaluar en el aula virtual.

Bien, perfecto. Pasamos a la última parte de la entrevista entonces, relacionada con las dificultades encontradas y con las mejoras. En relación a las dificultades, ¿cuáles fueron las dificultades más frecuentes al implementar el aula?

Eh, bueno, que a veces los alumnos se olvidaban de que había fechas límites para completar tanto las actividades como los assignments que los llamábamos nosotros… eh, incluso en las actividades de trabajo práctico específico que se usa para la evaluación. Entonces, volvíamos a abrir los cuestionarios para que pudieran completar sus actividades. Eh, en eso había problema. A veces, en el mismo por el mismo mecanismo de la plataforma, imagino, se deshabilitaban algunas opciones o dependía también del tipo de dispositivo que usaban para conectarse, si usaban un teléfono, computadora, una tablet, y a veces decían: "Yo no puedo llevar a cabo los ejercicios". Y bueno, eh, también dependía de eso, de qué tipo de dispositivo, eh, si la conexión era muy buena o no, eh… Eso que ya estaba fuera del alcance del profesor, ¿sí?

Bien. Siguiente pregunta: ¿Qué mejoraría en una siguiente versión del aula virtual si tuviera que priorizar tres mejoras?

Eh, yo creo que hacerlo más ágil. Eh, eh, la, la generación de alumnos de ahora, eh, quiere agilidad en la en la resolución de sus ejercicios, de lo de lo que la plataforma plantee; quieren algo más rápido, quieren celeridad, quieren resultados rápidos, sí. Y en eso yo creo que ha sido una falencia de lo que implementamos, ¿sí? Ya quizás el recurso, este recurso de PowerPoint que se puede mejorar, no sea tan atractivo o motivador para un alumno que

está permanentemente con el uso de su teléfono, con redes, conectado con redes todo el tiempo, así que bueno, eso debería implementarse. Y también, si bien es algo que es, eh, hay que usarlo con cautela, pero bueno, no hay que desconocer que está el uso de la IA, ¿hm? El gran desafío es poder usarlo, eh, digamos, eh, como un recurso, ¿sí? Eh, no como una actividad principal en el decir, bueno, la IA me soluciona todo, sino que está como una herramienta y la idea es poder usarla efectivamente también en el aula, porque los alumnos lo demandan, realmente lo demandan. Y bueno, también ellos se acostumbraron a que por cada unidad, ellos tenían que completar un recurso; tenían que realizar una actividad para que todo… que realmente fue un proceso, que hubiera una secuencia de actividades. Desde lo más simple hasta lo más complejo. Entonces, eh, digamos, si bien ellos venían de un aula de un Inglés I, en el que ya se les habían planteado las actividades y ya sabían cómo llevar a cabo las actividades, eh, siempre es bueno reforzar esas secuencias porque el aprendizaje de un idioma es un proceso, no es una situación que se realiza de hoy para mañana, entonces, eh, creo que es eso lo que más se puede transmitir en cómo, digamos, enseñanza final, que entiendan eso. El aprendizaje es un proceso.

Perfecto. Bueno, con esto estamos finalizando la entrevista. Muchas gracias.

C. Guía de entrevista a docentes de aplicación del aula virtual

Datos generales

1. ¿Cuál es su nombre completo y cuál es su rol en la cátedra?

Bloque 1. Primera impresión y valoración global

2. Tras recorrer el aula virtual, ¿cuál es su valoración general de la propuesta?

- Sondeo: claridad, organización, utilidad, coherencia.

3. ¿Qué aspectos le resultaron más logrados o destacados?

4. ¿Hubo elementos que le generaran dudas, confusión o dificultad?

   - Sondeo: navegación, consignas, sobrecarga, claridad de objetivos.

Bloque 2. Diseño didáctico y estructura

7. ¿Cómo evalúa la organización del aula (secuenciación, lógica de recorrido, estructura)?

   - Sondeo: ¿Le resulta intuitiva para el estudiante?

8. ¿Considera que existe coherencia entre objetivos, actividades y evaluaciones?

   - Sondeo: alineación didáctica.

9. ¿Qué opinión le merece el tipo de actividades propuestas?

   - Sondeo: variedad, nivel de desafío, pertinencia.

10. ¿Cómo evalúa el equilibrio entre trabajo autónomo y acompañamiento docente?

Bloque 3. En relación al aprendizaje de la lengua extranjera

11. ¿En qué medida considera que el aula favorece el desarrollo de competencias en inglés (nivel A2)?

12. ¿Qué habilidades lingüísticas cree que se trabajan con mayor efectividad?

    ○ Sondeo: reading, listening, writing, speaking.

13. ¿Las actividades propuestas promueven el uso significativo del idioma?

    ○ Sondeo: práctica mecánica vs. uso comunicativo.

14. ¿Cómo evalúa la integración de contenidos lingüísticos (gramática, vocabulario) con habilidades comunicativas?

15. En su opinión, ¿el aula promueve la autonomía del estudiante en el aprendizaje del idioma?

    ○ Sondeo: guías, andamiaje, retroalimentación, autoevaluación.

Bloque 4. Uso de Moodle y herramientas digitales

16. ¿Cómo evalúa el uso de la plataforma Moodle en esta propuesta?

17. ¿Las herramientas seleccionadas (internas o externas) le parecen pertinentes desde el punto de vista didáctico?

- Sondeo: ¿aportan valor o son accesorias?

18. ¿Existe coherencia entre el uso de herramientas y los objetivos de aprendizaje?

19. ¿Cómo evalúa la experiencia del usuario (navegación, accesibilidad, claridad visual)?

Bloque 5. Evaluación y retroalimentación

20. ¿Cómo evalúa las estrategias de evaluación propuestas en el aula?

21. ¿Se evidencia una lógica de evaluación continua? ¿De qué manera?

22. ¿Las instancias de retroalimentación le parecen adecuadas?

    - Sondeo: oportunidad, claridad, utilidad para el aprendizaje.

Bloque 6. Valoración crítica y mejora

23. Si tuviera que señalar tres fortalezas principales del aula en relación a la anterior, ¿cuáles serían?

24. Si tuviera que describir aspectos a mejorar, ¿cuáles serían?
25. En términos generales, ¿considera que esta aula representa una mejora respecto a la que se utilizaba anteriormente?

    - Sondeo: ¿en qué sentido?

Cierre

29. ¿Desea agregar algún comentario que no haya sido abordado y considere relevante?

D. Transcripción de entrevistas de aplicación del aula virtual

Docente adjunta (Susana Arce)

Bueno, vamos a iniciar la entrevista. ¿Cuál es su nombre completo y cuál es su rol en la cátedra?

Eh, bien, mi nombre completo es Susana Arce y yo soy profesora adjunta de inglés coloquial uno e inglés coloquial dos.

Bien. Vamos a hablar sobre la primera impresión del aula virtual que fue creada. Tras recorrer el aula virtual, ¿cuál es su valoración general de la propuesta?

Eh, bueno, me parece muy bien organizada, eh, desde un saludo de bienvenida a los alumnos, el grupo de WhatsApp que tiene las mismas, la misma aula, eh, los links para las comisiones, la presentación de los miembros de la cátedra, los programas divididos para cada materia. Ehm, también, ehm, los links para los materiales de la clase y, bueno, todo lo que concierne a trabajos prácticos, assignments, y práctica extra para los alumnos.

¿Qué aspecto o aspectos le resultaron más logrados o destacados?

Eh, la organización, porque están organizadas por secciones, eso facilita mucho identificar a qué tipo de material tienen acceso los alumnos… Y la coherencia, es muy coherente la forma en que está organizada con el material y teniendo en cuenta la propuesta pedagógica.

¿Hubo algún elemento que generara dudas, confusión o dificultad?

No. No, no, no, nada.

Bien. En cuanto al diseño didáctico y a la estructura del aula, ¿cómo evalúa la organización del aula?

Mhm. Eh, bueno, tiene una muy buena secuencia didáctica, eh, está muy acertado yendo desde lo más simple, en grado creciente, a lo más eh dificultoso para el alumno y también es eh tiene una parte muy intuitiva en cuanto al enfoque que los alumnos le van a dar porque, al ser nativos digitales, está realmente programada para que tengan un acceso muy rápido a ellas y puedan llevar a cabo las actividades también con celeridad.

Bien. ¿Considera que existe coherencia entre los objetivos, las actividades y las evaluaciones?

Eh, sí, está todo bien, muy bien programado al tener un apoyo constante de lo que se dicta en clase y la práctica que se hace en el aula virtual. Es como que no hay, no hay desfase entre lo enseñado en clase y lo practicado en el aula virtual.

Bien. ¿Qué opinión le merece el tipo de actividades propuestas?

Eh, bueno, tiene una gran variedad de actividades propuestas. Eh, y algo que atrae mucho a los alumnos es el uso de recursos digitales. El alumno de hoy quiere algo que sea rápido, fácil de resolver y pasar rápidamente a otro tema.

Bien, ¿cómo evalúa el equilibrio entre trabajo autónomo y acompañamiento docente?

Eh, eh, si bien el aula está basada en un acompañamiento continuo del aprendizaje del alumno, también hay, ya que, por ejemplo, se dan ejemplificaciones; las consignas son claras. También el alumno tiene autonomía en la realización de sus trabajos, ¿sí? Eh, en los trabajos escritos, por ejemplo, o en los trabajos prácticos orales en los que, si bien hay una guía de preguntas o una guía de videos, son de ejemplo. El alumno tiene la libertad de poder armar su propio, sus propios diálogos y sus propias, eh, sus propios ejercicios. Mhm.

Perfecto. En relación al aprendizaje de la lengua extranjera, ¿en qué medida considera que el aula favorece el desarrollo de competencias en inglés de nivel A2?

Mhm. Eh, bueno, el material está secuenciado para cumplir las normas del marco de la comunidad europea, lo que dicta en cuanto a un nivel A2. Todo lo que es el vocabulario, las estructuras, las competencias lingüísticas cumplen con este marco de referencia. Mmm.

Bien. ¿Qué habilidades lingüísticas crees que se trabajan con mayor efectividad? Sería lectura, escucha, escritura o habla.

Sí, eh, en realidad hay un balance entre las cuatro… quizás la habilidad de lectura, eh, no está marcada, pero bueno, la interpretación de consignas también, eh, está dentro del marco de la habilidad de leo y comprendo un texto o una consigna.

Bien. Otra pregunta, ¿las actividades propuestas promueven el uso significativo del idioma?

Eh… Las actividades tienen siempre un anclaje en el texto utilizado en clase, en lo que se dicta en clase, y todas tienen por objetivo reforzar ese aprendizaje. Eh, aunque la

docente también ha incluido actividades comunicativas que tienen un contexto propio, lo cual favorece que el alumno también pueda desempeñarse en otro contexto.

Bien, ¿cómo evalúa la integración de contenidos lingüísticos con habilidades comunicativas, gramática y vocabulario?

Bien. Eh, bueno, siempre que se enseña una estructura nueva, hay una práctica de esta estructura nueva o el vocabulario pertinente en una situación comunicativa. No se da un tema aislado; el tema no está aislado; siempre está enmarcado en el uso de una función.

Bien, perfecto. Y la última pregunta de este sector es: en su opinión, ¿el aula promueve la autonomía del estudiante en el aprendizaje del idioma?

Eh, sí, totalmente, el alumno se puede conectar y hacer las prácticas después de haber, o sea, lo puede elegir antes o después de tener la unidad enseñada por la docente. Eh, pero sí, inclusive estas aulas se usan para aquellos que tienen un conocimiento anterior y planean acreditar la materia como alumnos libres, y les sirve mucho de ejemplo y de guía para, para saber cuál es su conocimiento y si realmente están aptos para poder rendir la materia en esas condiciones.

Bien. Vamos a hablar ahora un poco sobre Moodle y herramientas digitales. ¿Cómo evalúa el uso de la plataforma Moodle en esta propuesta?

Mhm. Bueno, es primero la quiero valorar la organización, eh, porque el material bien ordenado y bien delimitado en secciones, con títulos y subtítulos, promueve mucho que el alumno tenga ese aprendizaje autónomo y que se pueda guiar fácilmente, ¿sí? Es además accesible, está secuenciado. No hemos escuchado ningún comentario en cuanto a que el

material sea difícil de acceder. Mhm. O a lo mejor podría haber algún comentario de fechas de la realización de trabajos prácticos o algo así, pero en general no se ha observado ninguna queja de parte de los alumnos en cuanto al material.

Bien. Luego, en relación a las herramientas seleccionadas, ¿le parecen pertinentes desde el punto de vista didáctico?

Eh, sí, totalmente. Los alumnos de ahora, que son nativos digitales, están acostumbrados a estar trabajando con… a tener todos los dispositivos a mano. Eh, y para ellos poder realizar un ejercicio online desde su teléfono, desde su tablet o ya, en su computadora, facilita mucho el proceso. Y en cuanto a las, las mismas herramientas, eh, son herramientas muy atractivas para el alumno, porque en algunos se puede ver que hay alguna competencia o la presentación de mi hijo es muy motivadora para el alumno.

Otra pregunta, ¿existe coherencia entre el uso de herramientas y los objetivos de aprendizaje?

Sí, totalmente, inclusive se puede evidenciar eso en la práctica, en el repaso. Cuando se hace un repaso para un parcial o un integrador final, están presentes las herramientas digitales, porque a eso le allanan mucho el camino al alumno. Y, eh, es una forma como de, digamos, de jugar, pero me entretengo mientras repaso… y no lo ven como una carga más.

Perfecto. Y última pregunta de este sector, ¿cómo evalúa la experiencia del usuario en relación al aula virtual?

Eh, bueno, yo lo he dicho anteriormente, es óptima la experiencia, no hay grandes, eh, no ha habido grandes problemas con el aula, ya que ellos ya vienen de un inglés uno, en

el que ya están familiarizados con el tipo de ejercicios, si bien. Eh, la propuesta de inglés dos es muy innovadora; eh, como ellos son nativos digitales, tienen todas las herramientas a mano para poder eh conectarse y para poder llevar a cabo los ejercicios.

Bien. Vamos a hablar ahora de la evaluación en la retroalimentación. ¿Cómo evalúa las estrategias de evaluación propuestas en el aula?

Eh, bueno, por cada evaluación, especialmente en los assignments, hay una retroalimentación y ellos saben qué puntaje obtienen al realizar un ejercicio. Eh, bueno, en los trabajos prácticos orales y escritos también, con las devoluciones vía aula y la otra es devolución personal. Así que ellos tienen permanentemente una retroalimentación.

Bien, luego hay dos preguntas más que están relacionadas con la respuesta, por eso las voy a hacer juntas. Las preguntas son: ¿se evidencia una lógica de evaluación continua? y ¿las instancias de retroalimentación le parecen adecuadas?

Eh, sí, hay una evaluación continua porque, después de haber estudiado cada unidad en clase, eh, el alumno tiene la sugerencia de hacer el trabajo, los assignments y el trabajo que hay que va correspondiendo. Así que se va llevando un proceso. Al final de ese semestre se espera que el alumno haya alcanzado todos los objetivos.

Bien. Y vamos a pasar al último bloque de esta entrevista, relacionado con la valoración crítica y con la mejora. Si usted tuviera que señalar fortalezas principales del aula en relación al aula anterior, ¿cuáles serían?

Eh, la organización… la organización de materiales es impecable, la organización del aula es impecable, la claridad de las consignas, eh, y también la coherencia; hay una coherencia entre los objetivos y el material y con y en la organización.

Eso es todo. Mhm. Perfecto. Si tuviera que describir aspectos a mejorar, ¿cuáles serían?

Eh, la verdad que no… quizás, eh, bueno, siempre estar abierto y creo que la docente, eh, lo está, a nuevas herramientas digitales. Eso sería el gran desafío y, bueno, un gran desafío es incluir la IA en el aprendizaje porque los alumnos lo están pidiendo. Eh, así que creo que ese es el gran desafío, pero no, no podría decir que es un aspecto negativo que en este programa o con esta aula. Lo veo como un desafío futuro.

Bien. Y en términos generales, ¿considera que esta aula representa una mejora en relación a la que se utilizaba anteriormente?

Eh, sí, sí, partimos de un aula que estaba estructurada de una forma, digamos, con demasiadas eh demasiadas eh secciones. Y tenía eso de que a lo mejor no había gran uso de herramientas digitales. En su momento fue propicia, pero bueno, faltó incluir más herramientas digitales.

Bien, y, como última pregunta, ¿desea agregar algún comentario que no ha sido abordado o algo que considere relevante?

Eh, no, no, no, no. Está todo perfecto. Quizás, en el futuro, y bueno, creo que se hace al final de semestre, que los alumnos evalúan, pero bueno, evalúan en una totalidad; no evalúan solamente al aula, pero al evaluar a la docente, al estado de la clase, al material

utilizado, y bueno, eh, sería importante conocer la opinión de los alumnos del trabajo y de qué les gustaría a ellos también si fuesen a cursar nuevamente o para los que van a cursar, eh, Inglés II en el otro semestre.

Mhm. Bien. Perfecto. Bueno, muchas gracias.

Docente titular (Gladys Barsotti)

Bueno, comenzamos con la entrevista. ¿Cuál es su nombre completo y cuál es su rol en la cátedra? Eh, Gladys Barsotti, y soy la titular de Inglés Coloquial y Técnico.

Perfecto. En relación al aula virtual creada. Tras recorrerla, ¿cuál es su valoración general?

Bueno, a ver, yo puse unos ítems; es bastante clara y organizada. Eh, ah, sí, me vas a preguntar por los aspectos más logrados; creo que la portada es atractiva, eso me parece muy importante, eh, y que has hecho una invitación al grupo de WhatsApp, y que muchas de las indicaciones, eh, bueno, están los links para los orales, hay una flecha que también atrae la atención y, además, que las instrucciones están en castellano, además de estar en inglés, parece correcto, porque eso es lo que necesitan nuestros alumnos de ingeniería.

Bien. ¿Hubo elementos que le generaran dudas, confusión o dificultad?

Sí, algunas cosas. Em, yo pienso o me pareció, a lo mejor estoy equivocada, que los trabajos prácticos orales, ah, no, los sí, me creo que generan confusión, que los orales y el desarrollo del trabajo oral están a la vista; a la vista quiere decir al mismo nivel que las otras, eh, que las otras temáticas, divisiones de tema. Tal vez deberían quedar adentro de algo, no

tan en la vista, porque queda como, oh, de repente tiene la misma, eh, ¿cómo se dice? estatura, no, jerarquía a otras y me pareció que debían estar adentro; a lo mejor se te han quedado afuera. Nada más, eso es, eso me llamó la atención.

Perfecto, muchas gracias. Luego, en relación al diseño didáctico de la estructura, ¿cómo evalúa la organización del aula?

Es bastante, o sea, creo que, como está organizada, es lo que el alumno está en las cosas en orden según lo que el alumno busque y es bastante intuitivo en el sentido de que es lógico; a ver, primero va a estar el programa, va a encontrar un cronograma, y van a encontrar las actividades y los materiales. O sea, me parece que está claro lo que está ahí, o sea, es fácil de encontrar.

Bien. ¿Existe coherencia entre los objetivos, actividades y evaluaciones?

Sí, definitivamente. Todos los objetivos de todas las actividades apuntan a las competencias genéricas, que son las… o sea, los objetivos que tiene la materia y a su vez apunta a los objetivos de la carrera y de lo que se espera del estudiante en relación a las lenguas extranjeras. Sí, sí, sí, sí.

Bien. ¿Qué opinión le merece el tipo de actividades?

Eh, como, qué sé yo, corresponden al nivel, están interesantes. Eh, no, me parece bien, o sea, eh, tenés actividades de, de abrir para mirar y aprender y actividades de poner cosas en práctica. Me parece que están bien, está bastante, o sea, desde el punto de vista didáctico, bastante bueno. Este, se logra bien, o sea, creo que se puede navegar bien por el aula.

Perfecto. ¿Y cómo evalúa el equilibrio entre trabajo autónomo y acompañamiento docente?

A ver, eh, hay trabajos, hay trabajo autónomo en el punto de vista de sí ni poner y hacer los trabajos prácticos e incluso los que son orales y que después se presentan de manera presencial… también es autónomo porque tienen que encontrar instrucciones y llevarlas adelante. Me parece que al mismo tiempo hay un acompañamiento en las instrucciones. Parece que está todo claro y que hay acompañamiento en las instrucciones. No sé si a ver, lo de acompañamiento docente, no sé si te estás refiriendo solo a la plataforma, porque yo creo que hay acompañamiento en la parte, porque este es un curso presencial, eh, con esta virtualidad. Entonces, hay acompañamiento de la presencialidad y hay siempre una instrucción o, si hay dudas, se consulta. Creo que está equilibrado, digamos, entre ambas cosas.

Perfecto. Luego, en relación al aprendizaje de la lengua extranjera, ¿en qué medida considera que el aula favorece el desarrollo de las competencias en inglés de nivel B a 2?

Lo hacen desde el punto de, a ver, desde las macrohabilidades de la lengua, acompaña… tienen la oralidad, o sea, es que ellos produzcan la oralidad, pero tienen allí la parte de las escuchas que pueden hacer, que pueden practicar. Eh, tienen la parte gramatical, tienen, tal vez, eh, como habíamos dicho, no la parte de redacción que puede estar dirigida, orientada, ¿sí?, pero que después no va a aparecer en la plataforma, lo que nos parece bien debido a todas estas circunstancias de que por ahí ellos no respetan que, o sea, no son realmente creativos… no creativos, sino que no escriben según lo que sus conocimientos, sino que terminan copiando o consultando inteligencia artificial y entonces tampoco tiene mucho sentido. La parte de writing está esbozada en la plataforma y después la realizarán en

la presencialidad, en realidad, pero además sí se llevan adelante todas esas de todas las habilidades lingüísticas.

Bien. ¿Hay alguna que se trabaje con mayor efectividad?

¿Cómo no te escucho?

¿Hay alguna habilidad que se trabaje con mayor efectividad?

Y a mí me parece que la parte, aunque la parte de la organización, eh, sintáctica, eh, la parte gramatical se trabaja en la plataforma con más efectividad. Mhm. De hecho, algo que no esté bien puesto va a saltar que está mal, o sea, la parte de la organización de las palabras, me parece que es lo más efectivo.

Bien. En relación con las actividades propuestas…

Ah, sí, te escucho, te escucho.

En relación a las actividades propuestas, ¿promueven el uso significativo del idioma?

Sí, creo que sí. Eh, de hecho, muchas de las actividades tienen que ver, o sea, no, no, ahora no voy a hablar de la gramática, sino de las otras actividades que se proponen. Muchas de ellas, este, se relacionan, por lo menos a este nivel, ¿no?, con muchas cosas personales, que después terminan presentando en la realidad, ¿no? Y todas son sobre sus propias experiencias, experiencias personales, qué le pasaba, o sea, qué sé yo, cómo era su vida antes de entrar a la facultad, cómo es ahora, cuán ocupado está, cómo organiza su

tiempo, qué hace. O sea, todo es personal y entonces allí la aplicación, el uso del lenguaje es auténtico; por lo menos se relaciona con vivencias reales, digamos, de los alumnos.

Bien, perfecto. En su opinión, ¿el aula promueve la autonomía del estudiante en el aprendizaje del idioma?

Sí. Sí, sí, sí, lo hace. Lo hace y ahí, eh, porque este es autónomo en el sentido de que, bueno, se efectúan las actividades y hay una evaluación, eh, una, ¿cómo se dice? Se muestra que algo está bien o está mal; hay una retroalimentación.

Perfecto, vamos a hablar ahora de Moodle y de las herramientas digitales. Decime, ¿cómo evalúa el uso de la plataforma Moodle en esta propuesta?

Eh, bueno, o sea, yo no sé, es la, es la plataforma que tenemos, me parece excelente, o sea, me encanta Moodle y, este, y funciona. O sea, me parece muy importante el uso de Moodle… le da, le aporta mucho valor a la clase, al curso, perdón, al curso. Puede ampliar el panorama de los alumnos y, además, como herramienta permite todo. O sea, creo que no sé si la usamos todo lo que esta herramienta nos puede proporcionar. Tiene múltiples posibilidades, es muy buena.

Bien. Perfecto. Otra consulta: las herramientas seleccionadas, ¿le parecen pertinentes desde el punto de vista didáctico?

Eh, ¿qué herramientas?; ¿las herramientas que estamos usando ahí, adentro de Moodle?

Exacto. El interno, el hecho de usar cuestionarios, el hecho de usar…

Y bueno, en tu caso estás usando algunos. También tenés ahí el, no sé si foro, pero sí la parte de consulta que el alumno puede utilizar. Eh, no, sí, me parecen herramientas adecuadas; sobre todo, a mí me encanta el tema de cuestionario, me parece espectacular como herramienta, pero además le estás insertando, eh, eh, como es, eh, videos para que amplíen, ¿no es cierto?, alguno de los temas, ¿sí? Está, está muy bien, muy bien elegido también, sí.

Bien, ¿cómo evalúas la experiencia del usuario?

Um, no sé por qué, o sea, me pongo yo como usuario, pero no sé la de los alumnos. Eh, como te digo, es fácil, fácil de moverme de un lado al otro.

Perfecto. Y última pregunta de esta sección: ¿Existe coherencia entre el uso de herramientas y los objetivos de aprendizaje?

Sí, sí, sí, tal cual. Todas esas herramientas apuntan a los objetivos que tenía la, que tiene la materia, dentro del plan de la facultad.

Perfecto. En relación a la evaluación y la retroalimentación, ¿cómo evalúa las estrategias de evaluación propuestas en el aula?

Y a ver, las estrategias de evaluación dentro del aula, me parecen, este, serían con el uso de Moodle, que te da una evaluación… o sea, con puntaje de las cosas que se van logrando, lo que se prueba, lo que no. Eh, pero aparte me parece que hay, desde el punto de vista tuyo, del profesor, una evaluación de lo que el alumno hace, o sea, hacer seguimiento y ver exactamente qué es lo que hace. Yo creo que está interesante meterse y ver cuánto tiempo le dedica el alumno. No te voy a decir que todos los alumnos ni todo el tiempo, pero

ver a cada actividad, cuánto tiempo le dedicó, si se detuvo en algún punto en particular… porque eso te ayuda a hacer una evaluación. Por supuesto que no es con un número, pero es para saber qué es lo que están haciendo y también te debería poder hacer una evaluación que no sea dentro de la plataforma, sino que afuera, en el curso, eh, mantenerse al tanto de qué es lo que el alumno piensa de lo que está haciendo. Cada tanto, hacer una pequeña, no sé si una encuesta, una pregunta al final de una clase, relacionada con la plataforma.

Y en esta aula virtual, ¿se evidencia una lógica de evaluación continua? Si es así, ¿de qué manera?

Sí, diría que sí, por esto del seguimiento, porque la plataforma te da listas de seguimiento, de porcentaje de… hay de evaluación y de lo de continuo; como te digo, es volver a ver qué es lo que el alumno… a dónde estuvo, por dónde anduvo, eh, porque allí es donde uno sabe si realmente ha realizado el curso completo. No que use, o sea… debería, debería el docente ir verificando que realmente todo lo que ha colocado allí le llegue al alumno. Y hay formas; la plataforma te las da.

Bien. Última pregunta de esta sección. ¿Las instancias de retroalimentación le parecen adecuadas?

Eh, sí. Y primero porque tiene que ver con lo de la autonomía que habíamos dicho antes. El alumno va haciendo sus actividades y ahí ve los resultados. Incluso, eh, no solamente en los que son evaluaciones obligatorias, sino que en las otras actividades que le estás incluyendo, también, eh, puede ver él mismo los resultados obtenidos. Sí, hay una retroalimentación, sí.

Perfecto. Y en relación a una valoración de esta aula virtual, si tuviese que señalar tres fortalezas en relación al aula anterior, ¿cuáles serían?

Fortalezas. La organización… la organización, el llamado de atención sobre los distintos puntos y aspectos, o sea, llama la atención, entrás al aula y ves los distintos ítems… o sea, está, está claro. Hay claridad, eh, hay, es atractiva, me parece, eh, y de alguna manera uno siente que los elementos que están ahí, son lo que el alumno necesita, o sea, no he sentido que falten cosas. Entonces, quiere decir que dispone de todo lo que necesita.

Bien, si tuviera que describir aspectos a mejorar, ¿cuáles serían?

A mejorar. Eh, a lo mejor eso que te decía antes de que hay, eh, esto de categorizar mejor las actividades orales como para que no queden a la altura de, a la misma, con la misma jerarquía que los otros temas y a lo mejor se me ocurre jerarquizar. Eh, a ver. Podrías, no sé, si por medio de colores o de qué modo, eh, la, el material que vas a ir incorporando, por ejemplo, el material de los PowerPoint que has incorporado, está, eh, está todo a la vista y tal vez deberías incorporarlo clase a clase, eh, a lo mejor, eh, o sea, clase a clase. Y tal vez cambiaría algunos colores, pero no sé si, o sea, no sé si para bien o para mal. Cambiaría distintos sectores con distintos colores o distintas ilustraciones. Tal vez le agregaría eso.

Bien. Y en términos generales, ¿considera que el aula representa una mejora en relación con la que se utilizaba anteriormente?

Eh, sí. Sí, sí, sí, sí, es una mejora. Es una… en la, en lo que ya había dicho: organización, eh, ser atractiva, e incluir más material, lo cual está muy interesante.

Bien. Y la última pregunta, ¿desea agregar algún comentario que no haya sido abordado y que considere relevante?

Eh, no.

Bueno, muchas gracias.

D. Encuestas suministradas a docentes

Con este formulario se pretende conocer y profundizar acerca de las necesidades de la cátedra de Inglés Coloquial a la hora del diseño y creación del aula virtual para el nivel preintermedio (A2).

Por favor, responda a cada pregunta seleccionando la opción que mejor refleje las necesidades de la cátedra y/o sus preferencias.

Desde ya, muchas gracias por su participación. Sus respuestas contribuirán al diseño y armado del aula virtual.

Nº	Pregunta	Opciones de respuesta
1	¿Qué tan cómodo se siente utilizando herramientas digitales para el aprendizaje? (Kahoot, Genially, Liveworksheets, Wordwall, etc.)	[] Muy cómodo/a [] Cómodo/a [] Poco cómodo/a [] Nada cómodo/a
2	¿Qué tan cómodo se siente utilizando Moodle?	[] Muy cómodo/a [] Cómodo/a [] Poco cómodo/a [] Nada cómodo/a
3	¿Preferiría que las actividades de la nueva aula virtual fueran asincrónicas (se puede acceder a ellas en cualquier momento) o sincrónicas (en tiempo real)?	[] Asincrónicas [] Sincrónicas [] Una combinación de ambas

Nº	Pregunta	Opciones de respuesta
4	¿Qué mejoras son necesarias en el aula virtual nueva en comparación con la actual? *(Puede seleccionar más de una opción)*	[] Optimización y actualización del aula virtual [] Mejora en el diseño [] Incorporación de más recursos externos [] Mayor ejercitación en Moodle [] Inclusión de más juegos
5	¿Con qué frecuencia cree que los estudiantes utilizarán la nueva aula virtual?	[] Dependerá de los requisitos establecidos por la cátedra [] Muy frecuentemente [] Frecuentemente [] Poco frecuentemente
6	¿Cuál sería la prioridad principal a tener en cuenta a la hora de la creación de la nueva aula virtual?	[] Trabajo sobre vocabulario y gramática [] Práctica de temas vistos en clase [] Otros
7	En su opinión, ¿qué herramienta(s) deberían contener el aula virtual? *(Puede seleccionar más de una opción)*	[] Ejercicios interactivos [] Recursos multimedia [] Foros [] Todas las anteriores

Nº	Pregunta	Opciones de respuesta
8	En su opinión, ¿es preferible que el contenido del aula esté bajo el formato de “Libro” o no?	[] Sí, es adecuado [] No, no es relevante [] No, prefiero otro formato [] Desconozco esta opción
9	¿Qué tipo de recursos didácticos le gustaría que se incluyeran en el aula virtual? *(Puede seleccionar más de una opción)*	[] Actividades de escucha [] Actividades de gramática [] Actividades de vocabulario [] Actividades de lectura [] Actividades de producción oral [] Juegos [] Otro
10	Si anteriormente eligió la opción “Otro”, por favor, explaye su respuesta.	
11	¿Qué formato preferiría para trabajos prácticos dentro del aula virtual?	[] Cuestionarios de Moodle [] Archivos Word o PDF [] Otro
12	Si anteriormente eligió la opción “Otro”, por favor, explaye su respuesta.	

Nº	Pregunta	Opciones de respuesta
13	¿Los trabajos prácticos de la materia deben contar con una sección o lugar específico en el aula?	[] Sí [] No [] Me es indiferente
14	En cuanto al diseño de una evaluación parcial, ¿cuál de las siguientes opciones refleja mejor lo que espera de la misma?	[] Que sea de corrección rápida [] Que tenga una estructura similar al examen final [] Que tenga tiempo restringido
15	En cuanto al diseño de una evaluación parcial, ¿cómo preferiría que fuese? *(Puede seleccionar más de una opción)*	[] De corrección rápida [] Similar al examen final [] Con tiempo restringido [] Otro:

Respuestas obtenidas - Encuesta suministrada a docentes: https://docs.google.com/presentation/d/1QusHXp5ZDz-PnpiNpxHLZ7dl0oRgDeCM-wQ-deP0zDA/edit?usp=sharing

E. Encuestas diagnósticas suministradas a estudiantes

Con este formulario se pretende conocer y profundizar acerca de las necesidades y preferencias de los estudiantes actuales de la cátedra de Inglés Coloquial en relación al diseño y creación de un aula virtual para el nivel preintermedio (A2).

Por favor, respondé a cada pregunta seleccionando la opción que mejor refleje tus necesidades y preferencias.

Desde ya, muchas gracias por tu participación. Tu respuesta contribuirá al diseño y armado de una nueva aula virtual.

Nº	Pregunta	Opciones de respuesta
1	¿Cuáles de estas opciones te representan?	[] Cursante por primera vez [] Recursante [] Otra:_
2	¿Qué tan cómodo te resulta utilizar herramientas digitales para el aprendizaje? (Kahoot, Genially, Liveworksheets, Wordwall, etc.)	[] Muy cómodo [] Cómodo [] Poco cómodo [] Nada cómodo
3	¿Qué tan cómodo te sentiste al utilizar Moodle?	[] Muy cómodo [] Cómodo [] Poco cómodo [] Nada cómodo

Nº	Pregunta	Opciones de respuesta
4	¿Preferirías que las actividades de la nueva aula virtual...?	[] Sean asincrónicas [] Sean sincrónicas [] Sean una combinación de ambas
5	¿Qué quisieras encontrar en el aula virtual? *(Se puede seleccionar más de una)*	[] Práctica de gramática y vocabulario [] Actividades de escucha (audios) [] Lectura y producción oral [] Juegos didácticos
6	En tu opinión, ¿con qué frecuencia utilizarán vos y tus compañeros la nueva aula virtual?	[] Dependerá de los requisitos de la cátedra [] Muy frecuentemente [] Poco frecuentemente
7	En tu opinión, ¿qué debería contener el aula virtual? *(Se puede seleccionar más de una)*	[] Ejercicios interactivos [] Recursos multimedia [] Foros [] Todas las anteriores
8	¿Qué modalidad de contenido crees que sea más atractiva al practicar inglés en el aula virtual?	[] Formato tipo "libro" [] Cuestionarios y tareas de Moodle [] Archivos en Word o PDF [] No es relevante / Desconozco las opciones

Nº	Pregunta	Opciones de respuesta
9	¿Cuál sería tu prioridad principal como estudiante del nivel preintermedio al momento de utilizar la nueva aula virtual? *(Se puede seleccionar más de una)*	[] Trabajo sobre vocabulario y gramática [] Práctica de temas vistos en clase [] Otros:_
10	Para resolver dudas o recibir apoyo, ¿qué preferirías?	[] Foros de consulta [] Mensajería de Moodle [] Otra:_
11	¿Los trabajos prácticos (aquellos que son evaluados) deben contar con una sección o lugar específico en el aula?	[] Sí, deben desarrollarse dentro del aula virtual. [] Me es indiferente [] No, prefiero otro formato
12	¿Qué opción te ayudaría más a prepararte para un parcial de la materia en el aula virtual?	[] Evaluaciones de corrección rápida [] Estructura similar al examen final [] Evaluaciones con tiempo restringido

Respuestas obtenidas – 1.ª encuesta suministrada a estudiantes
https://docs.google.com/presentation/d/1XPvlImrySgiURzvTnBfiC3Uuh7Un3T-YucqhcM2-yI4/edit?slide=id.p#slide=id.p

F. Encuestas sobre uso del aula suministradas a estudiantes

¡Hola! · Soy la Prof. Pera y estoy haciendo mi tesis en relación al aula virtual de Inglés II. Este cuestionario forma parte de mi trabajo de investigación, y es por eso que tu participación y sinceridad son de mucho valor para mí. Te pido que completes esta encuesta a conciencia - te va a llevar aproximadamente 5 minutos. Recordá que tus respuestas son anónimas y solo se usarán con multas académicas. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo me interesa tu experiencia real. ¡Gracias por tu tiempo! ·

Nº	**Pregunta**	**Opciones de respuesta**
1	**Indica tu carrera y el año que estás cursando.** *	
2	**¿Cómo describirías tu nivel de manejo de herramientas digitales?** *	[] Alto [] Medio [] Bajo
3	**¿Habías utilizado Moodle como aula virtual previo a esta materia?** *	[] Sí [] No
4	**¿Con qué frecuencia ingresas al aula virtual?** *	[] Muy frecuentemente [] Esporádicamente [] Casi nulo
5	**¿Para qué utilizabas principalmente el aula virtual?** * *(Podés seleccionar más de una)*	[] Para estudiar antes de clase [] Para reforzar contenidos después de clase [] Para hacer actividades obligatorias: TP y parciales [] Para practicar antes de exámenes [] No la utilizaba regularmente

Nº	Pregunta	Opciones de respuesta
6	**¿Qué recursos utiliza con mayor frecuencia?** * *(Podés seleccionar más de una)*	[] PowerPoints de clase [] Ejercicios interactivos [] Cuestionarios [] Otros:
7	**En general, ¿cómo evalúa el uso del aula virtual en la materia?** *	[] Muy positiva [] Positiva [] Regular [] Negativa

ESCALAS DE VALORACIÓN

Indicá cuán de acuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones, siendo: **1 = Nada de acuerdo | 2 = Poco de acuerdo | 3 = Neutro | 4 = De acuerdo | 5 = Totalmente de acuerdo.**

Dimensión	Afirmación	1	2	3	4	5
USABILIDAD DEL AULA VIRTUAL	La navegación dentro del aula virtual fue intuitiva.	[]	[]	[]	[]	[]
	Pude encontrar fácilmente los materiales de estudio.	[]	[]	[]	[]	[]
	La estructura del aula facilitó el acceso a las actividades.	[]	[]	[]	[]	[]
	No tuve dificultades para moverme dentro del aula virtual.	[]	[]	[]	[]	[]
	Las consignas de las actividades fueron claras.	[]	[]	[]	[]	[]
DISEÑO INSTRUCCIONAL	La organización del aula virtual fue clara y ordenada.	[]	[]	[]	[]	[]
	Las actividades estaban bien organizadas en función de los contenidos.	[]	[]	[]	[]	[]

Dimensión	Afirmación	1	2	3	4	5
	La secuencia de actividades favoreció mi aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐
	Tenía claro qué se esperaba de mí en cada etapa de la materia.	☐	☐	☐	☐	☐
	El diseño del aula facilitó el seguimiento de la materia.	☐	☐	☐	☐	☐
APRENDIZAJE DEL INGLÉS	El aula virtual me ayudó a organizar mejor mi tiempo de estudio.	☐	☐	☐	☐	☐
	El aula virtual promovió mi autonomía en el aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐
	Pude estudiar contenidos por mi cuenta sin depender del docente.	☐	☐	☐	☐	☐
	El aula virtual facilitó la revisión independiente de contenidos.	☐	☐	☐	☐	☐
	Me sentí capaz de gestionar mi propio aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐
	El aula virtual me ayudó a comprender mejor la gramática.	☐	☐	☐	☐	☐
	El aula virtual me ayudó a ampliar mi vocabulario.	☐	☐	☐	☐	☐
	El uso de audios disponibles en la plataforma mejoró mi pronunciación.	☐	☐	☐	☐	☐
	El aula virtual facilitó mi comprensión del idioma inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
TECNOLOGÍA Y COMPROMISO	Las herramientas digitales facilitan mi aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐
	Los recursos multimedia aumentan mi motivación.	☐	☐	☐	☐	☐
	Las herramientas digitales hicieron el aprendizaje más dinámico.	☐	☐	☐	☐	☐

Dimensión	Afirmación	1	2	3	4	5
	Algunas herramientas digitales dificultaron mi concentración.	☐	☐	☐	☐	☐
	El uso de la tecnología fue adecuado para la materia.	☐	☐	☐	☐	☐
INTEGRACIÓN PRESENCIAL-VIRTUAL	El aula virtual complementó las clases presenciales.	☐	☐	☐	☐	☐
	Existió coherencia entre lo trabajado en clase y en el aula virtual.	☐	☐	☐	☐	☐
	El aula virtual ayudó a comprender mejor los contenidos vistos en clase.	☐	☐	☐	☐	☐
	La combinación de clases presenciales y trabajo en el aula virtual favorece mi aprendizaje.	☐	☐	☐	☐	☐
	Los espacios de presencialidad y virtualidad estuvieron bien integrados.	☐	☐	☐	☐	☐

OPINIÓN A DESARROLLO

Respondé las siguientes preguntas detallando tu experiencia.

Nº	Pregunta	Respuesta
1	**¿Qué fue lo que más te ayudó del aula virtual en tu aprendizaje de inglés?** *	
2	**¿Qué dificultades o problemas encontraste al usar el aula virtual?** * *(Ej.: problemas técnicos, dificultad para encontrar materiales, falta de tiempo, no saber cómo usar la plataforma, etc.)*	
3	**¿Mejorarías algo en concreto del aula virtual?** *	
4	**¿Agregarías alguna herramienta, actividad o recurso que no estuvo presente en el aula virtual?** *	
5	**¿Recomendarás el uso de esta aula virtual en la materia? ¿Por qué?** *	

Respuestas obtenidas - 2.ª encuesta suministrada a estudiantes: https://docs.google.com/presentation/d/1Pm7lPE70Hx5JhSB6d2g-aveIQ04yI7kkE63ktrzdmvA/edit?usp=sharing

G. Resumen de aula virtual

Video del aula virtual:

https://www.loom.com/share/a6cba18ac10341638d48bebb153dc60d