



Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de Córdoba



Universidad Nacional de Córdoba

Centros de Estudios Avanzados

Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías

**Actualización de la enseñanza del inglés enmarcada en el Posmétodo y el aprendizaje blended en el taller de conversación del 6° año de la Asociación Necochea de Cultura Inglesa.**

Tesista: Prof. Valeria Gabrielo

Directora: Mgr. Marcela Mastrocola

Julio, 2022

## Índice

Dedicatoria .....	4
Agradecimientos .....	4
Introducción .....	6
Parte I .....	8
Capítulo 1: Delimitación del contexto del trabajo en innovación.....	8
1.1 Construcción del problema de investigación .....	8
1.2 Configuración de la enseñanza del inglés en el sistema educativo argentino .....	10
1.3 Contextualización de la investigación y de la propuesta de innovación en ANCI .....	13
1.4 Construcción de la hipótesis del trabajo de innovación .....	14
1.5 Construcción de los objetivos del trabajo de innovación .....	14
Parte II .....	16
Capítulo 2: Indagación teórica en búsqueda de la innovación práctica .....	16
2.1 Construcción metodológica como un recorrido.....	16
2.2 Configuración didáctica como otro recorrido .....	17
2.2.1 Vinculación entre la formación profesional, experiencias docentes y la posibilidad de la configuración didáctica .....	18
2.2.2 Observación sobre las evaluaciones estandarizadas .....	22
2.2.3 Observación sobre el material editorial .....	24
2.3 Currículum .....	25
2.3.1 Indagación sobre el Currículum en ANCI .....	26
2.3.2 Consideraciones sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	27
2.4 Presentación del posmétodo y sus postulados .....	29
2.4.1 Posibilidades del posmétodo en el trabajo de innovación .....	35
2.5 Definición de innovación para el proyecto .....	36
2.5.1 La innovación en el taller de conversación .....	37
2.5.2 Valoración de la narrativa en el proceso de enseñanza .....	38
2.6 Conceptualización y uso de TIC en el proyecto.....	39
2.6.1 Definición del aula blended en el trabajo de innovación .....	40
2.6.2 Análisis y elección de plataforma virtual .....	43
2.7 Vinculación entre los postulados del posmétodo y la mediación de las TIC .....	57

Capítulo 3: Aspectos metodológicos de la investigación .....	70
3.1 Descripción de la metodología de investigación adoptada .....	70
3.2 Desarrollo del proyecto de innovación .....	74
3.2.1 Construcción y presentación del propósito del proyecto.....	74
3.2.2 Definición de los contenidos en el proyecto .....	76
3.2.3 Conceptualización de la evaluación en el proyecto.....	78
3.2.4 Conceptualización de las actividades en el proyecto .....	79
Parte III .....	90
Capítulo 4: Análisis de los resultados.....	90
4.1 Análisis de la construcción metodológica del taller previa al proyecto de innovación.....	90
4.2 Análisis de la construcción metodológica mejorada.....	100
Capítulo 5: Conclusiones .....	113
5.1 Futuras líneas de investigación y acción .....	113
Referencias.....	116
Tablas .....	123
Figuras .....	124
Apéndices.....	127

## **Dedicatoria**

A mi hija Francisca, por su compañía incondicional e inspiración amorosa en mis búsquedas.

A mis padres, piedras fundamentales de mis búsquedas.

## **Agradecimientos**

A la Magíster Marcela Mastrocola, por su ilimitada generosidad y prudencia, tan potente como sutil, para enseñarme de libertades y caminos en la búsqueda.

A la Profesora Andrea Spinelli y la Comisión Directiva de la Asociación Necochea de Cultura Inglesa, por su entera confianza.

A los Docentes actuales y jubiladas de la institución, en especial a Pilar y Juan, por haber sido indispensables en la construcción de una mirada prospectiva para la realización del proyecto.

A los estudiantes, por haber participado del proyecto con inquietud y entrega.

A los Docentes de la Maestría, por haber dejado huella profunda en mí tarea docente a través de lo que enseñaron y, por sobre todo, sus formas de enseñarlo.

A los compañeros de la Maestría, por haber construido juntos estos aprendizajes profundos.

A la Profesora Etel Di Fiore, por sus horas de respetuosa corrección e indicaciones en el arte del buen escribir, sus anécdotas y enseñanzas.

A Lis, siempre presente.

## Consideración preliminar sobre el uso del Lenguaje Inclusivo

El presente trabajo final de innovación ha sido redactado utilizando el masculino como genérico. Esto sólo significa una simplificación gráfica que de ningún modo pretende una invisibilización que afecte y perpetúe la desigualdad de género. Se promueve en este escrito en todo caso que sea posible la utilización de palabras neutras o evidenciar específicamente a varones, mujeres y diversidades intentando, de este modo, contribuir a la eliminación de estereotipos de género, sesgos sexistas y diversas formas de discriminación en la plena certeza de que la desnaturalización de nuestras prácticas discursivas constituye el puntapié inicial para poder lograrlo.

“ Solo hay un método natural para todas las ciencias, la variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña.” Comenio

## **Introducción**

El presente trabajo partirá de la observación, análisis y un cambio en el diseño de las prácticas de enseñanza en el taller de conversación de 6to año de la Asociación Necochea de Cultura Inglesa (ANCI). Se observarán las interacciones entre métodos de enseñanza, patrones dialógicos en el aula, diseño y utilización de materiales y procesos de evaluación para entender qué revelan dichas prácticas. Indagaremos en las experiencias y opiniones compartidas por los alumnos y docentes participantes del proyecto y buscaremos tensiones que nos permitan intervenir en esa realidad observada. Este trabajo busca un cambio, que logre ser innovador desde la perspectiva metodológica y mediada por las nuevas tecnologías para poder alcanzar un mejoramiento. El trabajo estará enmarcado en las diez macroestrategias del *posmétodo*, que serán usadas tanto como guías de diseño como categorías de análisis, y materializado en un *aula blended*. Lograr un nuevo perfil práctico (desde la mediación tecnológica) y teórico (con abordaje metodológico diferente) de la enseñanza del idioma, que se diferencie de la enseñanza observada, será nuestro sentido de innovación.

El taller de conversación es un espacio semanal de una hora, complementario de las clases regulares y diseñado para mejorar las habilidades orales de los alumnos que asisten al último año del curso regular, en especial la habilidad del habla (speaking).

Enmarcamos la observación e investigación en los conceptos de *configuración didáctica*, *construcción metodológica* y *currículum*. Y en lo que respecta a las estrategias que se diseñarán para la intervención de mejora, nos apoyaremos en la idea de *innovación educativa*, el uso de *TIC* en el aula, la *narrativa* como recurso de mejora y todos ellos sintetizados en el encuadre del *posmétodo*.

Para no incidir en los riesgos de “pseudo-innovaciones”<sup>1</sup> (Porlán, 2017, p. 28), buscaremos detectar posibles debilidades del taller originadas en los patrones de interacción comunicativa en el aula, el tratamiento convencional de los contenidos y en el diseño y uso de materiales que puedan resultar funcionales a formas tradicionales de evaluación del aprendizaje de la lengua. Propondremos cambios metodológicos y didácticos a través de mejoras en el abordaje de los contenidos, actividades, propósitos y formas de interacción y evaluación. Para ello seguiremos el espíritu de la idea de “ciclo de mejora” (p. 31) que son estrategias basadas en la reflexión crítica de prácticas de enseñanza reales, el posterior diseño y realización de nuevas propuestas y la evaluación tanto de la evolución de las clases como de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien no nos embarcamos en la realización de un programa completo de mejora de la enseñanza (Porlán, 2017), hemos decidido tomar el concepto de “ciclo de mejora” para guiar y estructurar este proyecto, ya que observamos en él la posibilidad de sintetizar los postulados del *posmétodo*. Estos “ciclos de mejora” son definidos como propuestas superadoras bien concretas, de corto alcance y logrables que, no solamente permitan resultados tangibles y posibles de evaluar a corto plazo (p. 32), sino que también abarquen dimensiones amplias como la toma de conciencia de las creencias y saberes previos sobre categorías centrales como el enseñar, el aprender, los contenidos, el método y la evaluación.

---

<sup>1</sup> Porlán (2007) dice que no se debe pensar a la enseñanza sostenida sólo desde el conocimiento del área y manejo del contenido, como tampoco se puede pensar que a enseñar sólo se aprende enseñando. De la misma manera aclara que innovación no es la incorporación de recursos técnicos y nuevos soportes a la práctica sin cuestionar contenidos y formas de evaluación.

## **Parte I**

### **Capítulo 1: Delimitación del contexto del trabajo en innovación**

#### **1.1 Construcción del problema de investigación**

La enseñanza del inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) cuenta con una larga tradición en investigación y desarrollo académico sobre pedagogía, didáctica, currículum y metodología. Autores ingleses y norteamericanos que interpelan la intelectualización de la enseñanza de la educación y el currículum y la necesidad de hacerlo desde la práctica y teorización local (Stenhouse,1975); teorizan sobre las dimensiones fundamentales en la enseñanza de la L2 desde la lingüística, psicología, el currículum y la sociología (Stern, 1983); cuestionan el sentido común en la enseñanza y revisan el concepto de tradiciones pedagógicas en prospectiva a la educación contemporánea (Jackson, 1986); plantean la enseñanza de la L2 desde la perspectiva de la comunicación más allá del enfoque o método y la investigación sobre dicha enseñanza como actividad inherente a la práctica (Widdowson, 1987); proponen un marco orientado al diseño didáctico desde el análisis crítico de las realidades áulicas, para lograr una práctica basada en la información (Nunan, 1988); utilizan la investigación-acción como una actividad esencial para el desarrollo integral profesional docente (Elliott, 1991); promueven la investigación de la adquisición de la L2 como disciplina en sí misma (Ellis, 1994) y describen y argumentan cómo la cultura determina las interacciones que determinan las estructuras y esquemas en los que se gestan y entienden, por ejemplo, la educación y la enseñanza (Bruner, 1996). Estas investigaciones y conocimientos, entre muchos otros, han hecho evolucionar, desde diferentes campos, la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, los aportes de las teorías científicas pueden quedar vacíos de sentido si no se logran materializar en el quehacer y reflexiones personales de las propias prácticas.

La enseñanza del inglés también se sabe reconocida por los cambios e innovaciones en sus métodos y recursos. Podemos mencionar en la evolución The Oral Approach, Situational Language Teaching, Audiolingual Method, Communicative Language Teaching, Natural Approach, Content and Language Integrated Learning, entre otros. Estos métodos o enfoques cobran significado cuando subyacen de manera orgánica en las



construcciones metodológicas y pueden potenciarlas de acuerdo a las necesidades situacionales del aula, en vez de ser aplicados de manera impuesta per se.

Saber sobre los principios de métodos y enfoques y sus orígenes, al igual que conocer la evolución de la enseñanza de la L2 nos permite analizar, mejorar algunos aspectos y teorizar sobre las formas de enseñar inglés que buscamos. Para ello partimos de la idea que toda configuración didáctica, entendida como recorrido de la práctica de enseñanza situada, es perfectible. Y nos planteamos la necesidad de saber dónde se encuentra ubicada la propuesta del taller de oralidad que buscamos mejorar si pensamos en un continuo que va desde el entrenamiento de habilidades y competencias para la acreditación de saberes (enseñanza mimética) hasta la enseñanza basada en la comunicación creativa y significativa (educación transformadora) (Jackson, 2012, p. 155). Cualquiera sea su ubicación, entendemos que las estrategias de trabajo podrán ser concretadas en el marco de la propuesta del *posmétodo*, que deja de lado el concepto de método acabado para convertirse en una manera de abordar construcciones metodológicas alternativas.

Un segundo planteo surge en conexión a la configuración didáctica y las metodologías de enseñanza de la lengua, y nos preguntamos cómo éstas se gestan interactuando de manera sutil con materiales editoriales y exámenes estandarizados. La interacción, frecuentemente, se torna natural con la práctica y puede solapar tensiones entre las necesidades de los alumnos y los propósitos de enseñanza. Dicha naturalización de las prácticas de enseñanza de la lengua puede interferir en la posibilidad de cambios auténticos en las mismas.

El tercero de los cuestionamientos se presenta a través del uso de *TIC* para la nueva propuesta del taller. Sabiendo que no siempre es un desafío, novedad, o incluso una necesidad, el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés (English Language Teaching, ELT) en general y en el taller de oralidad en particular, nos preguntamos ¿qué perspectiva de inclusión justifica el uso de las *TIC* en esta nueva configuración de la enseñanza que propondremos?

Habiéndose observado clases, recolectado y analizado documentos, datos y testimonios fue detectado que las intervenciones didácticas del taller son repetitivas al igual que los patrones de interacción, en su mayoría unidireccionales, que derivan en la centralización del docente en las tramas comunicativas. Al plantearse este problema y siguiendo los tres planteos previamente mencionados sobre el estado de la configuración didáctica, la relación entre configuración didáctica y método y la justificación del uso de *TIC*, este trabajo buscará generar nuevas relaciones de poder en el aula para que la propuesta quede centralizada en los estudiantes y en la generación de contenidos como estrategia para lograr clases más comunicativas, significativas y orientadas hacia la educación de tradición transformadora y poder teorizar sobre ella.

Además de los cuestionamientos que conducen al problema de investigación, encontramos que parte del valor de este trabajo se encuentra en la existencia de un escaso corpus de investigaciones previas sobre la enseñanza del inglés en culturales inglesas u otros ámbitos extraescolares. Vale decir que este trabajo busca ser un estudio descriptivo, sin intención alguna de que sea entendido como uno prescriptivo y está pensado para motivar nuevos proyectos de investigación y mejora.

## **1.2 Configuración de la enseñanza del inglés en el sistema educativo argentino**

La decisión de tomar este contexto educativo como recorte de análisis viene sostenida por la observación sobre la relevancia que demarcan las culturales inglesas en la enseñanza del inglés y la escasa producción de investigación que se realiza en estos ámbitos extraescolares de la enseñanza de la lengua. Buscamos entender primero cómo se configura la enseñanza del inglés en la historia del sistema educativo argentino para llegar al contexto de ANCI y su taller de conversación en particular.

Como parte de un proyecto de construcción de estado-nación moderno para Argentina, la configuración lingüística nacional, con el impacto de la colonización primero y la entrada de las corrientes inmigrantes más tarde, ha sido desde sus orígenes monolingüe como explican Monserrat y Mórtola (2018). La misma comenzó a modificarse gradualmente desde comienzos del siglo XX y es allí donde el inglés entró en el mapa lingüístico de manera formal a través de la legislación educativa y el currículum escolar.

Inicialmente, bajo el lema “una lengua-una nación” la generación del ochenta colocó la lengua castellana como parte de la estrategia de estatalización. Es así que para el siglo XIX, ya presente en la Ley 1420, el país contaba con la impronta lingüística, ideológica e identitaria de la que es hoy nuestra lengua madre, silenciando otras como las de los pueblos originarios de nuestro territorio y las de otros grupos inmigrantes (p. 170).

Este proceso de gestación de un imaginario nacional monolingüe no dejó de estar atravesado por las contradicciones de los intereses de los grupos que materializaron ese proyecto de identidad lingüística básicamente excluyente; y algunas contradicciones siguen ejerciendo sus fuerzas hoy en día en las prácticas de enseñanza del inglés. Como argumentan Mórtola y Monserrat (2018), citando a Di Tullio (2003),

Este proceso inicial de castellanización como política lingüístico-identitaria se encuentra signado por una contradicción interna de carácter político, cultural y lingüístico: por un lado se *européiza* a las grandes masas migratorias a través de su incorporación a la vida nacional con la enseñanza del castellano, y, por el otro, se busca *des-europeizar* a estas mismas masas de sus lenguas europeas de origen. (p. 171)

Hoy en día, el proceso que nos enmarca es el de la *globalización* y el desafío es lograr la enseñanza de la segunda lengua sin perder de vista las fuerzas contradictorias que se puedan seguir replicando.

A partir del siglo XX comienza a modificarse paulatinamente la conformación monolingüe inicial cuando un número de lenguas europeas y el Portugués entran en la nomenclatura del currículum escolar argentino disputándose, desde los comienzos, el poder por los espacios del mismo y la distribución de recursos materiales y simbólicos. Sin profundizar en detalles de la historia y de los procesos de formulación de las políticas educativas de la época, la reforma en los planes de estudios en el año 1942 prohibió la simultaneidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, posicionando al inglés por sobre el resto de las lenguas. Argumentan los autores

El decreto justificaba la primacía del inglés por razones de “solidaridad comercial” con los Estados Unidos, a razón del creciente intercambio cultural y comercial,

fijando un nuevo entendimiento de lo continental por sobre proyectos de corte latinoamericanistas. Este decreto da cuenta entonces de un viraje explícito en la legislación donde el inglés comienza a ser mencionado como la lengua extranjera preferencial de enseñanza en la escuela secundaria (Bein, 2012). Esta conformación continuará funcionando por más de cuatro décadas a pesar de profundos cambios políticos en nuestro país y en el mundo. En el año 1988, y por resolución ministerial 1813/88, se establece el estudio de una sola lengua extranjera durante la totalidad de los cinco años de la escuela secundaria. (Montserrat y Mórtola, 2018, p. 173)

Desde entonces, la tradición en investigación educativa orientada a la enseñanza del inglés en nuestro país se ha focalizado mayormente en los ámbitos y niveles del sistema educativo nacional. Sin embargo, los mismos autores expresan

En nuestro análisis no puede dejar de señalarse, aunque más no sea brevemente, que, como proceso paralelo a la expansión curricular del inglés hasta aquí esbozada, una gran parte de la clase media argentina estudia inglés en las culturales o academias inglesas. Para dar cuenta de la importancia de este fenómeno, se estima que existen 400.000 estudiantes de inglés en nuestro país en la actualidad en estos institutos, lo que constituye un 40% del total de estudiantes de la lengua sajona en nuestro país (El aprendizaje del inglés en América Latina, 2017). Esta demanda sobre el inglés se relaciona directamente con representaciones socio-lingüísticas, o creencias acerca de las lenguas, que registran un nuevo y renovado impulso y se multiplican exponencialmente con la actual revolución tecnológica materializada a través de los smart phones, Youtube, las redes sociales, los servicios de streaming y una creciente diversidad de plataformas tecnológicas en el siglo XXI. Estas creencias, independientemente de su constatación empírica con la realidad, sustentan en gran parte la demanda por el inglés, no sólo en nuestro país, sino en el mundo. (Montserrat y Mórtola, 2018, p. 178)

Sin profundizar en la exposición que los autores hacen sobre el análisis de las políticas educativas del inglés en el sistema educativo argentino, si rescatamos, citando a

Jenkins (2009), que los usuarios de inglés como lingua franca<sup>2</sup> son el mayor grupo contemporáneo de hablantes, considerándose que sólo uno de cuatro usuarios tiene al inglés como lengua materna. Además

Gran parte de la investigación empírica sobre el fenómeno del inglés como lingua franca en los últimos 10 años se ha centrado en la identificación de regularidades lingüísticas del inglés utilizado por estos usuarios no nativos en diversos contextos, demostrándose que la variabilidad gramatical y lexical posee características diferenciadas de las del inglés nativo, sin importar cuál de ellas se utilice como estándar de referencia. (Montserrat y Mórtola, 2018, p. 179)

### **1.3 Contextualización de la investigación y de la propuesta de innovación en ANCI**

Las tensiones de intereses iniciales que surgieron e interactuaron en la construcción de la identidad lingüística nacional pueden no ser necesariamente las mismas que surgen y trabajan en nuestra actualidad; sin embargo, esas tensiones se van transformando de acuerdo a los cambios que traen aparejados la globalización y siguen interviniendo en los procesos de la enseñanza del inglés como segunda lengua. El contexto local y el contexto global se entrelazan de manera compleja a través de los actores y factores que interactúan en ambos: alumnos con potencialidades y necesidades, docentes con conocimientos, experiencias y creencias, padres con imaginarios y expectativas e instituciones con idearios, propuestas y responsabilidades. Las dinámicas de dicha interacción pueden quedar, a veces, invisibilizadas durante las prácticas de enseñanza y con ellas las tensiones.

Con el fin de desnaturalizar algunos aspectos de las prácticas de enseñanza nos cuestionamos ¿Cómo interactúan alumnos y docentes en el aula? ¿Cómo se aborda el desarrollo de estrategias y de los contenidos desde el diseño de material? ¿Qué rol cumple la evaluación en el proceso de enseñanza? Y ¿qué tipo de enseñanza se promueve en la actualidad?

---

<sup>2</sup> Monserrat y Mórtola (2018, p.p. 178-180) describen las razones por las que el inglés es considerado lingua franca. Entre las razones están vinculadas las creencias y realidades sobre el acceso a mejores oportunidades laborales y la configuración sin precedentes que se da entre dicha lengua y las tecnologías de la comunicación. Los autores explican que esto es utilizado para el diseño de políticas lingüísticas de algunos estados como justificación para el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera central.

Considerando estas preguntas, focalizaremos en las posibles tensiones que se den en la construcción metodológica en la enseñanza de la lengua, para luego llevar a cabo una mejora inspirada en el concepto de innovación. Los trabajos de innovación en educación son inicialmente búsquedas de soluciones a problemas específicos derivados de algunas tensiones, y la distensión de esas fuerzas apunta a resolver el problema generando una ruptura. Aquí “[l]a idea de innovación que nos interesa responde a una concepción de ruptura con una propuesta didáctica preexistente, una ruptura a partir de la cual puede marcarse un antes y un después.” (Libedinsky, 2001, p. 60)

Partiendo de la información presentada sobre la configuración de la enseñanza del inglés en nuestro país y a fin de desarrollar la experiencia de campo, y teorizar sobre ella desde la contextualización postulada para este trabajo, proponemos trabajar en el taller de conversación de 6° año de ANCI para poder llevar adelante aspectos de mejora en la enseñanza.

#### **1.4 Construcción de la hipótesis del trabajo de innovación**

La incorporación de un aula *blended* al taller de conversación de 6° año, diseñada desde el marco del *posmétodo*, tiene incidencia en la innovación y mejora de las prácticas de enseñanza del inglés.

#### **1.5 Construcción de los objetivos del trabajo de innovación**

Se plantean los siguientes objetivos generales:

- Promover la búsqueda de la innovación en procesos de enseñanza del inglés a través de la mediación de *TIC* con la creación de un aula *blended*.
- Promover desde las macroestrategias del *posmétodo* el desarrollo de material didáctico y la reflexión y teorización sobre una práctica innovadora.

En lo que respecta a objetivos específicos, este proyecto de innovación propone:

- Conocer y describir situacionalmente aspectos de la enseñanza del taller de conversación de 6° año en ANCI.

- Diseñar material hecho a medida en la plataforma virtual para realizar el *blend* con el trabajo en el aula presencial para el taller.
- Implementar el material diseñado en la plataforma de manera conjunta con el docente del aula presencial del taller.
- Evaluar el material diseñado y los resultados obtenidos de su uso en la plataforma y el aula presencial.

## Parte II

### Capítulo 2: Indagación teórica en búsqueda de la innovación práctica

#### 2.1 Construcción metodológica como un recorrido

La enseñanza del inglés está sostenida por el corpus de lengua que se decide recortar como contenido, enmarcado en diferentes tipos de actividades por medio de técnicas de enseñanza, algunas actualizadas, que buscan ser, de acuerdo a los propósitos de los docentes, más o menos comunicativas. Cabe destacar que en la evolución de esta enseñanza, el estudiante ha ganado espacio como miembro activo y singular en el proceso de aprendizaje. También, diferentes campos de conocimiento han dejado sus aportes para entender e intervenir en las dinámicas y complejidades en los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Sin embargo, las intenciones de esos avances no siempre se ven materializadas en las clases.

Enfocados en la enseñanza de la lengua, aquí dejamos de lado la idea tecnicista del método como intervención externa o técnica formal que se aplica mecánicamente a una realidad que se indaga, para comprenderlo como un recorrido que hace el pensamiento ante las distintas formas de conocer la realidad, es decir la " construcción metodológica". (Edelstein, 1996) Al entender la enseñanza como la construcción de una oportunidad de aprendizaje situado, esta oportunidad despertará diferentes maneras de aprender según las personas que intervengan en la situación. En el taller, cada estudiante realizará un recorrido de conocimiento y comunicación tan particular, como la propuesta del docente provoque.

Gloria Edelstein (1996) sostiene que la construcción metodológica [s]e conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella" (p. 81). Es el docente quien diseña la propuesta de enseñanza como tarea creativa y única vinculando la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de los sujetos y las singularidades situacionales de los contextos. Y para diseñar la propuesta, el docente tomará un criterio axiológico como forma de vinculación con el conocimiento, la comunicación y la segunda lengua.

El *posmétodo* es el camino exploratorio que nos sirve de encuadre teórico para abordar las vinculaciones existentes y ver qué tensiones subyacen o se revelan en el taller



de conversación para así poder llevar adelante una modificación en la construcción metodológica.

## 2.2 Configuración didáctica como otro recorrido

En la idea de configuración didáctica entendida como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997, p. 97) no existen criterios clasificadores o jerarquizadores para lograr tal o cual configuración de clase ideal, sin embargo contamos con características deseadas para el diseño de clases reales que buscan salir de un mismo tipo de estructuración estandarizada en las formas de intervenir contenidos por medio de actividades que fomentan esquemas de pensamiento y generan conductas relativamente rígidas de comunicación en la L2. Para las clases del taller buscaremos generar momentos en los que las clases se desarrollen a partir de la producción digital en plataforma de objetos paradigmáticos<sup>3</sup> como la construcción de identidad sensorial, la situación o caso/problema comunicativo y la composición fotográfica y narrativa. Se pretende encontrar momentos donde las secuencias progresivas sean descentradas saliendo del patrón lineal dialógico docente-alumno-docente y que la introducción de nuevos objetos culturales producidos por los alumnos fomente una nueva dimensión comunicativa que justifique el devenir de la clase. Cabe destacar, a su vez, que el desarrollo y uso de las producciones digitales planteadas podrían ser utilizados en diferentes órdenes al propuesto, modificando la secuencia *blended*.

Observaremos la dinámica por la cual se configura la didáctica actual de las clases del taller, viendo cómo los docentes abordan los contenidos desde el material usado, las técnicas de enseñanza que utilizan y como disponen del tiempo y del espacio para generar los patrones de interacción comunicativa para materializar la enseñanza y estimular el aprendizaje por medio de actividades. También analizaremos el tipo de preguntas que se utilizan en cada actividad cognitiva y metacognitiva, los registros lingüísticos y retóricos utilizados y la organización de las secuencias de la clase. Esto permitirá interpretar los supuestos que subyacen en relación a la concepción de la enseñanza y del aprendizaje. La

---

<sup>3</sup> Litwin (1997, p.121) define al objeto paradigmático a “las clases que se organizan alrededor de un tratamiento o abordaje central en la disciplina de la que se trata”. Aclara la autora que el objeto paradigmático puede ser una obra, un experimento, una situación o caso problema, etc. Estos objetos transmiten alegorías, metáforas, comparaciones y/o se unen a identidades sensoriales, emociones y pensamientos.

reflexión sobre estas configuraciones del taller nos posibilitará reconocer “ la importancia de algunas dimensiones de análisis que dan cuenta de buenas configuraciones para la enseñanza, al tiempo que ofrece la oportunidad de identificar persistencias y recurrencias de algunas de ellas” (Litwin, 1997, p. 98).

La performance lingüística en la L2 para establecer vínculos comunicacionales puede no ser el mayor desafío para los estudiantes y los docentes del taller, debido al nivel de experticia como usuarios de la lengua alcanzado por estos grupos. Sin embargo, a veces, dichos vínculos comunicacionales pueden generarse a partir de la repetición de patrones interactivos preestablecidos dados por las rutinas en la organización de las actividades propuestas para abordar los contenidos, lo que genera espacios de aprendizaje miméticos clásicos. Por tal motivo se pretende romper con la linealidad clásica y fomentar la innovación.

Desde la perspectiva de la nueva configuración didáctica, la narrativa es un elemento clave en la propuesta para fomentar nuevas maneras de interactuar los alumnos entre sí y con los docentes, y nuevas formas de vincularse con el conocimiento y la lengua. Y, además, entendiendo la construcción metodológica como un recorrido de conocimiento de las prácticas de enseñanza situadas, la narrativa metanalítica como reconstrucción de la práctica nos posibilita la cristalización del *posmétodo* como espacio discursivo para repensar la enseñanza del inglés. Edith Litwin (1997) dice

Una narrativa que trate de reconstruir las diferencias entre lo disciplinar, los modos de pensamiento que le son propios y las formas como el docente diseña su propuesta personal avanzaría en una nueva reconstrucción teórica de los entrecruzamientos prácticos y teóricos. La pura práctica se transformaría en teoría y daría cuenta de la profundidad de los enfoques respecto de enseñar y aprender. ( pp 129-130)

### **2.2.1 Vinculación entre la formación profesional, experiencias docentes y la posibilidad de la configuración didáctica**

Si bien la profesionalización de la carrera docente para la enseñanza del inglés data sus comienzos a principio del siglo XX, con la creación de los Institutos de Profesorados de

Lenguas Vivas y del Instituto Nacional Superior del Profesorado como seminario pedagógico (1904), la enseñanza de este idioma había sido abordada de manera intuitiva, al igual que lo era la forma de enseñar a enseñar y aprender a enseñar. Creyendo que el manejo de la lengua como objeto de conocimiento garantizaba, per se, su posible transmisión, hoy entendemos que enseñar la lengua desde ese pensamiento es ingenuo teniendo en cuenta los factores lingüístico-sociales, culturales, psicológicos, ideológicos y emocionales que la enseñanza de una segunda lengua conllevan. Los avances en el campo de la educación evidencian que la sólida formación lingüística y teórica tampoco son suficientes si no van acompañadas de una formación crítica-social que las potencie (de Alba, 1995, p. 25). La formación integral permite analizar desde distintos vértices cómo se gestan, permanecen y cambian las experiencias de enseñanza y sus configuraciones didácticas. Las experiencias vivenciadas en cada práctica de enseñanza pueden ser mejor diseñadas y analizadas en tanto y en cuanto se las aborde considerando los contextos en los cuales se encuentran enmarcadas y para ello los docentes deben contar con saberes y herramientas para hacerlo. Edith Litwin (2008) sostiene que el saber cultural, social, político, pedagógico, psicológico, histórico y didáctico actualizado es central para la profesionalidad en la formación y para el ejercicio de la docencia (p.34).

Teniendo en cuenta la formación académica y profesional, encontramos en ANCI profesores noveles no graduados, profesores no noveles no graduados, docentes graduados, traductores con escasa formación pedagógica y ningún licenciado en la enseñanza de la lengua. La particular oferta y demanda laboral que se ejercen en la enseñanza de la lengua inglesa hace entender que

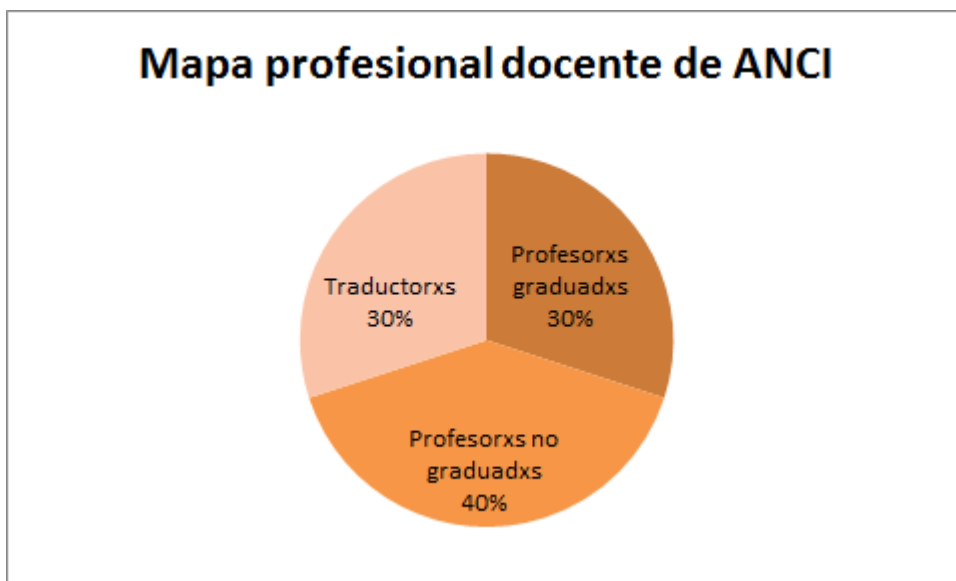
Aunque las incumbencias de la enseñanza y la traducción no son las mismas, [...], en nuestro país, muchos traductores se dedican a la enseñanza del idioma y muchos profesores traducen documentos no oficiales, libros, artículos y material audiovisual, tal vez, por ser áreas que no están constituidas como campos disciplinares plenamente constituidos. (Montserrat y Mórtola, 2018, p.182)

Los mismos autores, en su análisis sobre la historia y actualidad de la política lingüística estatal en lenguas extranjeras, señalan que “[e]n el caso de los traductorados, si se compara su oferta con la de los profesorados se observa que es mucho menor” (p. 181); al

igual que mencionan que la formación en licenciatura, pensada para complementar la formación terciaria, es joven en comparación con la de los profesorados y traductorados y, al igual que los traductorados, su oferta se concentra en la educación privada (p. 183). Teniendo esta información en cuenta, si analizamos el mapa profesional actual de ANCI en la Figura 1, observamos que si bien la mayoría de los profesionales tienen formación académica completa o incompleta, se supera el 50 % entre profesionales que no tiene formación académica docente y otros que no la han finalizado.

Figura 1

*Mapa profesional docente en ANCI 2019. Elaboración propia.*



A los efectos de profundizar en estas estadística, se han analizado programas de estudios de materias formativas en didáctica y espacio de la práctica en inglés del I.S.F.D N° 163 de Necochea (Apéndice A y Apéndice B) de donde provienen el 50% de los docentes profesores graduados y no graduados de la institución y puede observarse que en ellos se hace hincapié en fomentar y desarrollar en el docente-alumno la capacidad crítica reflexiva de las práctica. En dichos programas se menciona como objetivos formar profesionales con experticia teórica y capacidad de traducir dicha experticia en prácticas

adecuadas a diferentes contextos desde la reflexión. También incluyen el uso de TIC como parte integral de la formación profesional. Sin embargo, Monserrat y Mórtola (2018) verifican que

En el Proyecto de Mejora de Lenguas Extranjeras (2011) del Ministerio de Educación de la Nación, dividido en cuatro núcleos de abordaje, el documento describe las competencias deseables para un docente de idiomas en la actualidad. Los núcleos son Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas y para cada uno de ellos, se enumera una trayectoria deseable desde la formación inicial de los docentes hasta los primeros años de su formación profesional, anclados en una sólida fundamentación teórica. Sin embargo, más allá de una enumeración de objetivos, éstos se enuncian en un plano idealizado y desanclado de la complejidad de los contextos reales en que se producen tales formaciones, con el factor agravante de que no existe referencia alguna en este documento a cómo arribar a tales objetivos.” (Monserrat y Mórtola, 2018, p.177)

Sin desatender este tipo de críticas pero con la intención de seguir profundizando para no dañar los programas de formación docente y con ellos a los docentes y estudiantes que intervienen en la formación, es relevante mencionar otras razones desprendidas de la tradición mimética como la idea que para enseñar solo se lo puede hacer desde la episteme, o que alcanza con el “sentido común”, o aún, que enseñar es tarea fácil. (Jackson, 1986, pp 26-52)

Desde su formación y experiencia, las acciones que los docentes realizan para llevar adelante sus clases son los diagnósticos, las planificaciones de clases, la selección, diseño y combinación de materiales y actividades, y la evaluación de los procesos de enseñanza. La reflexión también forma parte de cada una de estas acciones enumeradas anteriormente y, en menor proporción, la teorización de las mismas. Estas acciones son las que dejan entrever las fuerzas que subyacen en la toma de decisiones de los docentes, las que finalmente llevan a materializar sus prácticas. Gloria Edelstein (1996) habla de

componentes operacionales del método, reconociendo incluso que en tanto éste no es observable, sólo se puede inferir a través de la utilización que de dichos

componentes se hace [...] Las técnicas, los procedimientos y recursos aislados no actúan como indicadores que den cuenta de los supuestos metodológicos; estos solo se pueden develar a partir de : [...] a) la determinación de criterios para combinarlos; b) la relación que a través de una metodología se da entre ellos y otros elementos de una situación de enseñanza (objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación, entre otros). (p.83)

Estas decisiones y acciones tienen bases en diferentes lugares que los docentes reconocen, como sus experiencias como estudiantes de la L2, las experiencias transitadas durante sus formaciones de grado, los aprendizajes dados por la praxis del aula, con colegas y las capacitaciones que realizan. Desde esos lugares, algunos docentes toman decisiones basadas en perspectivas más positivistas o tecnicistas, mientras que otros lo hacen desde fundamentos más innovadores. Forestello (2013) sostiene que

Según A. Alliaud (2006), en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos y, posteriormente, docentes, interiorizan *modelos de enseñanza* (Lortie, 1975); adquieren *saberes y reglas de acción* (Terhart, 1987), *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristán, 1992); construyen *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras Domingo, 1987); se forman *creencias firmes y perdurables* (Jackson, 2002), *imágenes* sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985; Edelstein y Coria, 1995), *teorías, creencias, supuestos y valores* sobre la naturaleza del saber educativo (Pérez Gómez, 1997).” (pp 185-186)

Las estadísticas del mapa profesional docente en ANCI y los factores que influyen las decisiones metodológicas de los mismos se considerarán en la observación de la configuración didáctica del taller.

### **2.2.2 Observación sobre las evaluaciones estandarizadas**

Los contextos de enseñanza privada del inglés como segunda lengua están identificados no solo con la formación lingüística de las personas que la estudian, sino también con la acreditación de saberes y competencias de la lengua. Este tipo de acreditación hace que la enseñanza, evaluación y acreditación queden vinculadas, directa o

indirectamente, desde los propósitos de enseñanza, los contenidos, las actividades, los materiales y las técnicas de enseñanza. Esta triangulación tensa a la evaluación como mecanismo de diagnóstico de los procesos de aprendizaje con una fuerza técnica que influencia, mucha de las veces, los métodos de enseñanza en pos de la acreditación.

En línea con esta forma de enseñanza clásica o mimética se vincula la evaluación de tradición positivista que pone el foco en fenómenos observables y supuestamente mensurables, derivados de los procesos de aprendizaje. La evaluación vista sólo desde esta perspectiva suele desentenderse de la concepción abierta e inacabada que tienen los procesos de aprendizaje de la lengua debido a la necesidad de establecer recortes para poder calificar esas manifestaciones lingüísticas observables. Es entonces que puede confundirse el proceso de evaluación con el de la calificación asociada al examen que según Araujo (2006, p. 173) “es producto de la necesidad de certificar institucionalmente conocimientos y habilidades aprendidos por el estudiante, poniendo en evidencia el nivel de rendimiento alcanzado”. Pensar las herramientas de evaluación derivadas de las corrientes tecnicistas en general y, los exámenes estandarizados en particular, hace entender que “[l]a identificación evaluación=examen=calificación desnaturaliza la primera, pues se limita a constatar éxitos o fracasos sin un aprendizaje sobre los factores que incidieron en los mismos, y forma parte de las necesidades políticas y económicas para la administración y distribución social del conocimiento (Díaz Barriga, A. , 1992; Álvarez Méndez, J. M., 2000 y 2001)” (Araujo, 2006, p. 174).

La disociación que se da entre aprendizaje y evaluación hace que, en ocasiones, los procesos de enseñanza de la lengua tengan sus inicios en formas y técnicas de evaluación estandarizadas, en vez de partir de construcciones de enseñanza más orgánicas a los contextos que luego demarquen una manera congruente de evaluar los procesos. Los exámenes internacionales estandarizados se retroalimentan con ciertos materiales editoriales y entre ellos, sumado a métodos de enseñanza específicos, marcan tendencias en la formación académica de profesores y en el diseño curricular y, consecuentemente, de clases y actividades.

### **2.2.3 Observación sobre el material editorial**

La construcción de un criterio metodológico está ligada al singular entramado dado por la formación y experiencia de cada docente, donde se condensan las perspectivas sobre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje que ellos poseen, a la organización del lenguaje como objeto de estudio y como discurso de la clase, e incluso a aspectos de orden ideológico y estéticos que caracterizan las mismas. Es así que el criterio metodológico está vinculado a la selección, organización y uso de ciertos materiales, por ejemplo, los libros de texto.

La enseñanza del inglés se ve, desde hace unas décadas, identificada con el uso de material editorial. La gran mayoría de la producción de material para la enseñanza de la lengua proviene de editoriales inglesas o norteamericanas, con excepción de algunas editoriales nacionales. Algunas de estas editoriales pertenecen a universidades internacionales que a su vez avalan a los científicos, profesores e investigadores que teorizan sobre pedagogía y la didáctica de la enseñanza en general y la del inglés en particular.

Esas producciones teóricas son las que sustentan el material editorial e, incluso, intervienen en las formas de aprendizaje que hacen los propios docentes de la L2, ejercen influencia en espacios curriculares (materias) de la formación superior de docentes y pueden hasta determinar, en parte, el diseño de las clases que los docentes planifican. Es un material sólido tanto en sus aspectos lingüísticos como teóricos, y su uso sistematizado puede invisibilizar tensiones que caracterizan la enseñanza de la lengua.

El uso de material editorial ha logrado instalarse en el circuito de la enseñanza de la lengua debido a la economía de recursos materiales y de tiempo que estos ofrecen. Como todo producto estandarizado para la enseñanza, este garantiza su uso sin mayor demanda organizativa e intelectual para el docente y brinda un marco de orden, disciplina y motivación determinado para el alumno. La experiencia académica y profesional docente, junto con ciertos cursos de actualización, enseñan a analizar dicho material, generalmente llamando a la observación y revisión crítica, para determinar cuán apropiado es el material a un determinado nivel de lengua, a un método de enseñanza actualizado y al volumen de



contenido seleccionado. Con menor frecuencia se analizan aspectos culturales, estéticos e ideológicos presentes en esos materiales, que finalmente son todos ellos juntos los que determinan, en parte, las tensiones. Por ejemplo, proveer economía en los recursos pero limitar decisiones metodológicas.

Los materiales estandarizados pueden ir desde audios, videos, libros de cursos impresos o digitalizados hasta programas para dispositivos electrónicos. Se los entiende como construcciones para generar momentos de aprendizaje. Estos materiales derivan de teorías interpretativas "las cuales sostienen que el resultado de las acciones es determinante porque están influidas por los efectos que producen" (Litwin, 1997, p. 62). Expectativas, aprendizajes, experiencias y creencias que generan conductas que van modelando la realidad del aula y sus actores. Por ejemplo, pensar que el uso de un material genera instancias de aprendizaje de la lengua que pueden después ser usados en un contexto comunicativo simulado o real, o aceptar que el acto de enseñanza se reduce solo al aprendizaje o adquisición de la lengua y nada más que ello.

A veces los materiales y las técnicas de enseñanza, que se vinculan directamente con el uso de ese material, se encuentran vaciadas de significado educativo por el pensamiento instrumentalista de la enseñanza de la lengua (Litwin, 1997). Los materiales y modos de usarlos solo quedan analizados como instrumentos y se los enajena del análisis de la enseñanza (p. 61). Esto invisibiliza tensiones y puede dificultar el sentido de algo nuevo en la educación a través de la enseñanza de la segunda lengua.

### **2.3 Currículum**

Entendemos y abordamos el taller de conversación desde la perspectiva del currículum que se define como

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. (de Alba, 1991, p. 80).

La idea de dominación y oposición puede ser pensada en relación a la enseñanza mimética y la transformadora, y estos extremos nos sirven de parámetros para la observación e intervención en el taller. ¿Qué elementos culturales dominan y cómo interactúan en el taller? ¿Cuáles pueden oponerse y cómo para innovar y transformar?

Alicia de Alba (2001, p. 80) continúa su definición más concreta de currículum como una "[p]ropuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas". Estas partes que componen la estructura de las instituciones se relacionan por medio de dinámicas que hacen que ese devenir, que menciona la autora, no sea ni mecánico ni lineal debido a su carácter histórico. A continuación, buscaremos entender cómo se manifiestan y relacionan dichos aspectos en ANCI.

### **2.3.1 Indagación sobre el Currículum en ANCI**

Partiendo de la mención que realizan Monserrat y Mórtoles (2018, p. 178) sobre el alto porcentaje de estudiantes de inglés que reciben las culturas inglesas en el país, encontramos que la Asociación Necochea de Cultura Inglesa pertenece a una red de asociaciones llamada COBCI (Coordinated British Cultural Institutes). Desde 1982, COBCI está conformada por 25 Asociaciones Civiles sin fines de lucro, las cuales se dedican a la enseñanza del idioma inglés y, por defecto, difusión de las culturas de lengua inglesa. Estas asociaciones están formadas por una comisión representativa, un grupo directivo, un cuerpo de docentes, alumnos y padres.

En términos estructurales formales del currículum (de Alba, 2001, p. 66), la institución, cuenta con una visión

*Nuestra propuesta de enseñanza de la lengua está orientada por el deseo de que nuestros alumnos alcancen la excelencia académica en un entorno de respeto, compromiso y cordialidad.*

## Una misión

*Nuestra misión como institución dedicada a la enseñanza del idioma inglés desde 1950, es el acercamiento a la lengua y su cultura, y el trabajo en valores para el reconocimiento y valoración de la propia cultura e identidad.*

## Valores

*Tradicición, compromiso, responsabilidad, actualización.*

Si bien no se encuentra un proyecto educativo institucional explícito y formalmente redactado, si hay disponibles disposiciones como el Manual de bienvenida al docente (Apéndice C), Programa de estudio de 6° año (Apéndice D), Organización jerárquica de la institución (en Apéndice C) y pautas que norman la vida escolar como lo son las Pautas para el alumno (Apéndice E).

En lo que respecta a los aspectos procesales-prácticos, la autora los define como los indicadores del devenir institucional (p. 67) y es a través ellos donde pueden visualizarse las tensiones y resistencias que son para este trabajo el punto de partida para proyectar la mejora metodológica para el taller. Estos aspectos se concretan en la dimensión didáctico-áulica, institucional, ideológica, social y cultural, todos ellos considerados también por el *posmétodo*. Como se ha venido mencionando, el uso de materiales, los exámenes de acreditación, las actividades planificadas, los patrones de interacción entre alumnos y docentes, la formación docente, las demandas institucionales, etc. son los aspectos procesales-prácticos que van creando los climas que definen al taller de conversación con sus realizaciones y tensiones.

### **2.3.2 Consideraciones sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas debe considerarse como un elemento estructural-formal del currículum que opera en la determinación de aspectos procesales-prácticos antes mencionados, haciendo que las lenguas sean enseñadas de algunas maneras y no de otras. Si bien este marco no incide directamente en la institución, si lo hace de manera subyacente al determinar los niveles de competencia de los usuarios de

la lengua e intervenir como referente para el diseño de programas de estudio, materiales editoriales y exámenes estandarizados utilizados.

Gestándose desde el año 1971 y concretándose finalmente treinta años más tarde con la celebración del Año Europeo de las Lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) viene regulando en gran medida las prácticas áulicas de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2) a nivel nacional e internacional. Dicho marco ha dejado descrito de forma extensa y con carácter genérico un sinnúmero de aspectos que regulan a través de nomenclaturas taxonómicas, descriptivas y algunas prescriptivas las formas de aprendizaje, estrategias comunicativas, métodos de enseñanza, tipos de evaluaciones, niveles de competencias, entre otras rúbricas para regular y estandarizar la enseñanza de diferentes lenguas, en este caso particular el inglés. Sin dejar de entender dicho marco como uno de utilidad a la hora de aunar varios criterios, simplificar decisiones y acciones, y contener diversidades en pos de una comunicación plurilingüista, siempre se está frente a la necesidad de revisarlo para no desatender las complejidades y riquezas de dichas diversidades, que muchas veces conlleva la búsqueda de neutralidad o una pretendida neutralidad (Araujo, 2006, p.10).

Más de 40 años después de la primera gesta del MCER, este marco debe ser releído entendiendo que fue inspirado y escrito en el estudio y observación de comunidades occidentales y eurocentristas, y por tal motivo no fueron necesariamente contempladas las diversidades sociales y culturales de otras geografías, sin embargo presenta una flexibilidad interpretativa en lo que respecta a cuestiones metodológicas y socioculturales que sí pueden favorecer diversidades de contextos. Por ejemplo, el capítulo 6.4 está dedicado a la descripción de algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas donde se aclara que “[e]l enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente, y evitando las preferencias o el dogmatismo.” (p.p. 140-141). El documento también aclara que “[u]n principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquéllos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados,

en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social” (p. 141).

La introducción del capítulo termina comprometiendo a los profesionales de la enseñanza a reflexionar sobre el uso de los diferentes métodos, invitando a los mismos a compartir resultados y abrir así el debate, ya que esto nos lleva a “producir una comprensión más amplia de la compleja diversidad del mundo de la enseñanza de lenguas, o un debate vivo, lo que es siempre preferible a la simple aceptación de una ortodoxia determinada por el mero hecho de ser una ortodoxia.” (p. 141). Esto demuestra que más allá de la gestación occidental eurocentrista del MCER, la pedagogía del *posmétodo* no sería excluida como opción válida y regulatoria para el proyecto de innovación que buscamos.

El peso en la redacción del discurso internacional sobre las lenguas extranjeras tal como está dado en el MCER, que plasma “directivas orientadoras loables expresadas en el lenguaje de las competencias” (Montserrat y Mórtola, 2018, p. 176), deja el suelo fértil para el desarrollo de material editorial y de evaluación estandarizada, siendo el aparato académico y científico universitario internacional y nacional quienes materializan mayormente los contenidos, estrategias, competencias e instrucciones que los docentes utilizan. Más allá de los lineamientos y directivas del MCER y su alcance, el *posmétodo* posibilita a los docentes analizar sus contextos, revisar y adaptar sus prácticas a las necesidades de los mismos y crear nuevos climas y atmósferas que puedan correrse de propuestas ajenas, trayendo nuevas posibilidades discursivas propias. Es así que puede hacerse del MCER una herramienta facilitadora en vez de una limitante.

#### **2.4 Presentación del posmétodo y sus postulados**

El método es orden y está presente en la enseñanza del inglés de manera explícita en la formación docente y sus prácticas, y de manera implícita en los materiales, sus usos y las herramientas de evaluación. El orden como criterio de enseñanza, se transforma en un elemento uniformador de lo metodológico. Díaz Barriga (1984) trae el pensamiento Comeniano para repensar los problemas metodológicos del enfoque instrumental y argumenta que

El sueño anhelado de la didáctica es encontrar el modelo desde el cual el docente resuelva todo problema de enseñanza, descuidando el debate que se pueda hacer en relación con los alumnos, el docente, los problemas que se derivan desde la especificidad de lo que se va a enseñar ( la especificidad de la disciplina). La obsesión por el orden impide reconocer una creatividad metodológica, desde lo que no se puede prescribir (págs. 83 y 94). (Litwin, 1997, p. 60)

Este debate es el que el Dr. B. Kumaravadivelu (en función de la economía de escritura y lectura será referido como Kumar) propone rescatar a través del *posmétodo*. El *posmétodo* entendido como espacio discursivo para repensar la enseñanza del inglés.

Kumar expresa en su biografía que, desde su formación académica en la enseñanza de literatura, lingüística aplicada e inglés como L2 y su experiencia profesional, aprendió “ a healthy respect for local knowledge, and an equally healthy skepticism for received wisdom” (Kumaravadivelu, s.f.). Motivado por la idea de que por mucho tiempo “ the ELT profession has pretended that language teaching operates in a non-existent, ahistorical, asocial and apolitical space”, en el año 1999 publicó un artículo en el cual se cuestiona “ the traditional approach to classroom interaction analysis and instead argued for what I called critical classroom discourse analysis”.

Revisar los patrones metodológicos desde la perspectiva del análisis del discurso resulta útil para entender cómo se forjan los órdenes en la enseñanza y con ella las tensiones. Kumar observa que la interacción en el aula “merely plays a directive role, telling practicing teachers what kind of classroom climate would be considered optimal to achieve their instructional purposes, and what they need to do in order to create such a climate in their classroom “. Estos climas de enseñanza (también denominados como atmósferas en este trabajo) se van replicando por medio del discurso del método utilizado en conjunción con otros aspectos como el uso de materiales estandarizados y formas específicas de evaluar. En estos climas se naturalizan acciones y pensamientos en los que subyacen tensiones.

El *posmétodo* es, en el campo de la pedagogía de la enseñanza del inglés como L2 (English Language Teaching), una propuesta que va sintetizando el pensamiento del siglo

XX y abriendo nuevas perspectivas en el XXI. Kumar (2001) hace un análisis crítico sobre la formación y tarea pedagógica de los distintos profesionales de la enseñanza del inglés (docentes, formadores de docentes y teóricos del campo de ELT), motivando nuevas formas de realizar las distintas tareas profesionales basadas en la valoración y potenciación de las diferencias sociales, políticas y culturales de los contextos donde se dan los procesos educativos y la fomentación del vínculo dialéctico entre teoría y práctica que deberían llevar a cabo los docentes en cada uno de esos contextos, generando así la deseada autonomía social, académica y liberatoria (p.547) de las personas intervinientes de esos contextos. El autor sostiene que

In the field of L2 education, most teachers enter into a realm of professional knowledge by and large through a ‘methods’ package. That is, they learn that the supposedly objective knowledge of language learning and teaching has been inextricably linked to a particular method, which, in turn, is linked to a particular school of thoughts in psychology, linguistics and other related disciplines. (Kumaravadivelu, 2001, p. 548)

En su artículo *Towards a Postmethod Pedagogy*, Kumar (2001) declara “[a]s consequences of repeatedly articulated dissatisfaction with the limitations of the concept of *method* and the transmission model of teacher education, the L2 profession is faced with an imperative need to construct a postmethod pedagogy” (p. 532). La crítica concreta del autor radica en que el método (del Griego *methodos*: serie de pasos que guían hacia un objetivo determinado) tal como ha sido concebido tradicionalmente, no solamente se lo ha presentado como un marco neutral sin motivaciones ideológicas, sino que también tiene poca validez teórica y menos utilidad práctica (Kumaravadivelu, 2008, p. 170). Mientras que, por otro lado, Widdowson (1990) advierte sobre los posibles riesgos de caer en la debilidad de un “método ecléctico” derivado del uso azaroso y expeditivo de técnicas al buscar superar el concepto de método (p.169). Stern (1992) señala que

The weakness of the eclectic position is that it offers no criteria according to which we can determine which is the best theory, nor does it provide any principles by which to include or exclude features which form part of existing theories or practices. The choice is left to the individual’s intuitive judgment and is, therefore,

too broad and too vague to be satisfactory as a theory in its own right. (Kumaradivelu, 2008, p. 169)

Como alternativa superadora a esta discusión, el autor propone el *posmétodo* como catalizador entre la teoría profesional y la relación dialéctica entre teoría personal del docente y su práctica. El encuadre del *posmétodo* está dado por tres principios que se relacionan y nutren entre sí: la búsqueda de una alternativa al método en vez de la búsqueda de un método alternativo, romper el rol reificado del docente para lograr su autonomía teórica y práctica y lograr el pragmatismo basado en principios para poder teorizar desde las prácticas y poner en práctica las propias teorías. (Kumaravadelu 2003, pp 33-34)

Kumar (2001; 2008) explica la pedagogía del *posmétodo* como un sistema formado por tres parámetros que también interactúan y se retroalimentan que son: la "particularidad", la "practicabilidad" y la "posibilidad". Para el autor (2001), la *particularidad* se basa en lo que Elliott (1993) define como la perspectiva hermenéutica del entendimiento situacional del contexto donde se busca gestar el aprendizaje basándose en las exigencias "locales" de los mismos (p. 538). Esta *particularidad* se da en la práctica, convirtiéndose en parte esencial de la *practicabilidad* que apunta a superar la dicotomía teoría de los teóricos / teoría de los docentes. Parafraseando a Elliott (1991) la *practicabilidad* es cristalizada en la práctica reflexiva y en la investigación acción que cada docente realice, es decir, que cada docente pueda generar su propia teoría desde la práctica, lo que apunta a mejorar la práctica y no a la producción final de conocimiento (p.540). Esto hará que la práctica pueda transformarse en una *posibilidad* que ayude a empoderar a los miembros del proceso para construir y apropiarse de aprendizajes significativos.

Finalmente, el autor da sentido formal al marco del *posmétodo* a través de diez macroestrategias que han sido el resultado de conocimiento proveniente de experiencias teóricas, empíricas y pedagógicas de la enseñanza y del aprendizaje del inglés como L2. Estas macroestrategias son principios de procedimiento que toman significado en los contextos únicos, de acuerdo a las necesidades específicas de los alumnos y se harán operacionales por medio de las microestrategias derivadas de manera particular como cada docente disponga, lo que les permitirá poder teorizar desde sus prácticas.



Las macroestrategias pueden ser entendidas como “theory-neutral” y “method-neutral” que no es lo mismo que “atheoretical” o “methodless” (p.32). El hecho de que las macroestrategias estén basadas en una teoría neutral<sup>4</sup> significa que el marco no está limitado por suposiciones que subyacen tal o cual teoría de la lengua, del aprendizaje o de la enseñanza, de la misma manera que no están restringidas al uso de principios o procedimientos de algún método en particular. Por el contrario, las 10 macroestrategias que se describirán a continuación (Kumaravadivelu, 2003, pp 39-40) definen la búsqueda de un nuevo paradigma para:

- 1) Maximizar las oportunidades de aprendizaje: esta macroestrategia considera al proceso de enseñanza como uno de creación y de utilización, en el cual el docente debe encontrar el equilibrio entre su rol de ser el gestor de las acciones de enseñanza y el rol de mediador de las oportunidades de aprendizaje;
- 2) Facilitar la interacción negociada: esta macroestrategia se refiere a la interacción significativa en el aula del alumno-alumno y alumno-docente en la cual el alumno tiene la facultad y es alentado a iniciar la conversación no sólo reaccionando o respondiendo a la propuesta del docente;
- 3) Minimizar los desentendimientos perceptivos: esta macroestrategia hace énfasis en el reconocimiento de posibles desentendimientos entre la “agenda” del docente y las expectativas y los aprendizajes realizados por los alumnos, para poder acortar las distancias cuando las percepciones sobre lo que se propone enseñar y es posible aprender son muy distantes;
- 4) Activar la heurística intuitiva: esta macroestrategia subraya la importancia de proveer al alumno con información textual rica para que pueda inferir e internalizar las reglas subyacentes que gobiernan tanto el uso gramatical como el comunicativo;
- 5) Fomentar la conciencia lingüística: esta macroestrategia se refiere a llamar la atención del alumno frente a cualquier propiedad formal y funcional de la L2 para poder aumentar el grado de explicitación requerida para fomentar el aprendizaje de la lengua;

---

<sup>4</sup> Cabe aclarar que no entendemos “neutral” desde un sentido acrítico, sabiendo que ninguna decisión docente es “neutral”, muy por el contrario, siendo todas ellas caracterizadas por tintes subjetivos e ideológicos ya sean manifiestos o latentes. Sin intenciones de discutir el significado de la palabra, el autor utiliza el término “neutra” para aclarar que las macroestrategias no son excluyentes de teorías o métodos.

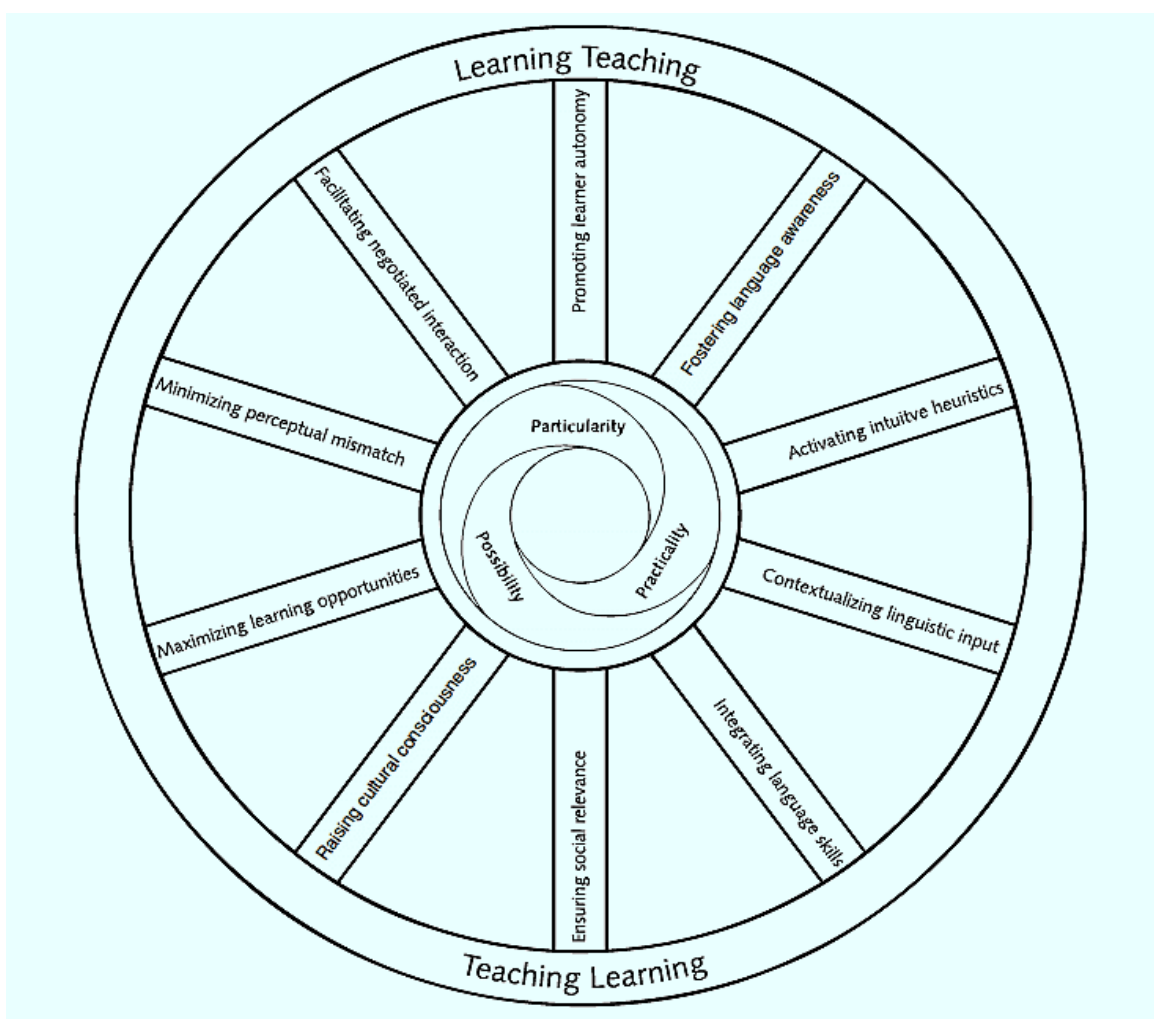
- 6) Contextualizar el input lingüístico: esta macroestrategia resalta cómo el uso de la lengua es formado por los contextos lingüísticos, extralingüísticos, situacionales y extrasituacionales;
- 7) Integrar las habilidades lingüísticas: esta macroestrategia se refiere a la necesidad de integrar de manera holística las cuatro habilidades lingüísticas tradicionalmente separadas y secuenciadas: la escucha, la lectura, el habla y la escritura;
- 8) Promover la autonomía del alumno: esta macroestrategia involucra la ayuda que se le debe dar a los alumnos para que puedan aprender a aprender, equipándose con los medios necesarios para auto-direccionarse y auto-monitorearse a lo largo de su propio aprendizaje;
- 9) Despertar conciencia cultural: esta macroestructura enfatiza la necesidad de tratar a los estudiantes como informadores culturales por lo que deben ser alentados a involucrarse en el proceso de participación en clase privilegiando su poder y conocimiento y;
- 10) Asegurar la relevancia social: esta macroestructura se refiere a la necesidad de que los docentes sean sensibles al ambiente social, político, económico y educativo en el cual el aprendizaje y la enseñanza se suceden.

Estas macroestrategias se logran en el aula a través de las microestrategias desarrolladas por cada docente. El *posmétodo* es la búsqueda de la alternativa al método tradicional, la salida de la cosificación del rol docente y el reposicionamiento del alumnos en el proceso de enseñanza y el de aprendizaje que, sumados a los tres parámetros de particularidad, practicalidad y posibilidad, se realizan en las diez macroestrategias enumeradas y sirven al propósito de las dimensiones teóricas que guían el diseño, realización y análisis de este trabajo de innovación.

La figura 2 ilustra cómo se relacionan los principios, parámetros y macroestrategias del *posmétodo*.

Figura 2

*The Pedagogic Wheel, extraído de Kumaravadivelu, (2008:209)*



#### 2.4.1 Posibilidades del posmétodo en el trabajo de innovación

Innovación es sinónimo de posibilidad, es decir, la oportunidad de que algo exista o pueda realizarse, algo que aún no ocurra. La posibilidad de innovación surge de una pequeña alteración en la práctica de enseñanza. Libedinsky (2001, p. 34) plantea que “el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza”, es decir, una nueva configuración didáctica para una nueva construcción metodológica. En este proyecto, la nueva forma de comunicación, lo que para Kumar es el clima discursivo o

atmósfera, estará materializada en el trabajo con *TIC* en el aula *blended*, y organizada por las formas de analizar, construir y teorizar el proceso de enseñanza de la lengua desde los postulados del *posmétodo*.

Cuando la normalización de algunas formas en las prácticas de la enseñanza del inglés, o de algunas atmósferas creadas, imposibilitan ver otras maneras o necesidades, el *posmétodo* abre la posibilidad de innovación, permitiendo el análisis de las realidades de las clases para visibilizar esas necesidades o pensar nuevas maneras de enseñar. En ese sentido el *posmétodo* es innovador en sí mismo, en el sentido que su propia existencia se da en tanto y en cuanto el método se innova en cada contexto. Françoise Cros (1996) sostiene que “inventar consiste en descubrir algo nuevo en un dominio dado, mientras que innovar es darle a esto un espacio social” (Libedinsky, 2001, p. 34). Es dar a ideas ya usadas en las prácticas cotidianas (buscar una solución a un problema, grabar un audio describiendo un momento o tomar una fotografía para comunicar, etc.) un nuevo espacio y así poder resignificarlas. Ese nuevo espacio está dado junto a la creación de un nuevo clima en un nuevo ámbito, el *blended*.

## **2.5 Definición de innovación para el proyecto**

Para el proyecto de mejora que estamos proponiendo tenemos como principio de innovación el expresado en palabras de Libedinsky (2001), quien sostiene que

La idea de innovación que nos interesa responde a una concepción de ruptura con una propuesta didáctica preexistente, una ruptura a partir de la cual puede marcarse un antes y un después. Se trata de innovaciones emergentes, no institucionales, ya que son los actores quienes las conciben y ellos mismos quienes experimentan sus efectos. Son los docentes quienes producen perturbaciones en su propia práctica cotidiana de manera voluntaria. Es un proceso que se formula desde el interior, desde la historia cultural y generacional de sus actores. Es una forma prudente, en el buen sentido pedagógico, de mejorar la enseñanza, y supone cambios de valores sutiles en la cultura institucional ( p. 60).

Comenzando un recorrido en el análisis del concepto de innovación en educación, el mismo puede gozar de diferentes interpretaciones pero buscamos llegar a una definición

que justifique la búsqueda de una ruptura y no solo de un cambio y para ello, estamos convencidos, como plantea Libedinsky (2001, p. 34) que “el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza”. Para nosotros estas nuevas formas de comunicación estarán sostenidas por el trabajo con *TIC* en el aula *blended* y las nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza a través de los postulados del *posmétodo*.

### **2.5.1 La innovación en el taller de conversación**

El taller de conversación se presenta como una propuesta consolidada en términos del propósito planteado y alcanzados en el mismo, el de mejorar las habilidades comunicativas orales. Este propósito tiene sus bases en el método comunicativo (Communicative Language Teaching) y es buscado por medio del uso de elementos y patrones de interacción provenientes, mayormente, de una educación de estilo transmisiva.

El *posmétodo*, que parte de la necesidad del análisis contextual del aula, nos hace llegar a una idea de innovación educativa no desde una definición en términos abstractos, sino desde una observación a la realidad del taller. A su vez, el *posmétodo* nos permite idear el proyecto de innovación, como lo plantea Libedinsky (2001), desde “la originalidad, la descentralización, la especificidad, la autonomía y la investigación (p.38)”.

La originalidad interna está planteada desde la nueva configuración didáctica con el diseño específico de materiales para el aula *blended* y la descentralización de los propósitos de enseñanza del formato tecnicista dado por la planificación limitada, principalmente, por los contenidos y el diseño de actividades preestablecidos por exámenes estandarizados. Mientras que la especificidad está otorgada por la nueva construcción metodológica enfocada en el desarrollo de la oralidad de los alumnos, la autonomía del docente para poder diseñar sus propios propósitos de enseñanza, con su propio material y su propia manera de evaluarlos y la posibilidad de los alumnos de acceder a un tipo de aprendizaje autónomo al tener que hacerse responsables del desarrollo de su propio material e ideas para comunicarse. Finalmente, la investigación está contemplada en la producción del proyecto y su teorización.

Planteada ya la idea sobre el concepto de innovación que delinea este trabajo, ahora nos preguntamos ¿cómo es entendida la innovación por los alumnos y profesores del taller? Esta es una pregunta inicial que nos ayuda a despejar cierta ambigüedad que puede anclarnos en la reproducción de antiguas prácticas, con el uso de antiguas técnicas que, si bien actualizadas por modernas herramientas y nuevos formatos y estéticas, replican antiguas formas de enseñar.

El concepto de innovación puede estar simplificado asociado al uso de nuevas tecnologías en el diseño de las prácticas para mejorar los aprendizajes desde la motivación, la creatividad, la solidez lingüística y la eficacia comunicativa.

Sin embargo, la innovación que planteamos para este trabajo se encuentra en la mediación de las nuevas tecnologías con el propósito de lograr, además de las mejoras mencionadas en el párrafo anterior, intervenciones transformadoras. Para lograrlo se busca resignificar los formatos de actividades ya utilizadas, pero inspiradas en el concepto de co-diseño y orientadas a un formato de examen menos estandarizado. Esto acompañado por la investigación-acción como forma de práctica de enseñanza (Elliott, 1993) y espacio para la reflexión.

El trabajo diseñado para este proyecto no busca realizarse a partir de la grandilocuencia de actividades áulicas con recursos tecnológicos inaccesibles. Por el contrario, se ha pensado en actividades que generen funciones comunicativas sencillas desde la descripción, reflexión y por sobre todo, el uso de la narrativa. Se realizarán actividades ya utilizadas por métodos de enseñanza conocidos, sostenidas por el uso de *TIC* y accesibles en términos materiales, funcionales y prácticos para los docentes y los alumnos. Buscamos dar una vuelta de tuerca, cambiar el punto de partida, mover la mirada y traer nuevos aires a la enseñanza y a la conversación.

### **2.5.2 Valoración de la narrativa en el proceso de enseñanza**

Para la creación de un nuevo clima y de un nuevo modelo discursivo, la narrativa como género hace fecundos los postulados metodológicos del *posmétodo* y el contexto *blended* por medio del uso de las *TIC*. Cuando se busca comprender y mejorar las prácticas de enseñanza, las narraciones están a nuestra disposición y ejercen una doble fuerza. Por un

lado, habilitan a los docentes a un acto creativo que les permite articular los contenidos con las técnicas de enseñanza, potenciando su fuerza de mediadores; y también les permite entender desde una perspectiva más humana el verdadero significado de enseñar (Litwin, 2008, p. 80). Por otro lado, la narrativa permite a los estudiantes establecer relaciones de aprendizajes y comunicativas por medio de la evocación a sentimientos y deseos, la imaginación y el pensamiento reflexivo.

La narrativa amalgama con nuevos enfoques como el aprendizaje contextualizado (Learner Generated Content), el co-diseño y la ecología de recursos centrada en el alumno (The Learner Centred Ecology of Resources), los que buscan potenciar estudiantes como actores activos y comprometidos con sus aprendizajes desde la propia producción de los contextos de aprendizajes y materiales. Esto permite que el docente pueda ser auténtico mediador entre el lenguaje y los estudiantes, quienes dejan de ser solo usuarios para pasar a productores de los contextos, materiales y aprendizajes. Se busca así una enseñanza que fomente y demande creatividad y autonomía en el aprendizaje, apartándose de la influencia tecnicista y mecanicista de la educación de tipo transmisiva.

Maggio (2012) en su descripción de la enseñanza poderosa, y citando a Bruner (1996), Litwin (2008), Jackson (1999), entre otros, resalta la importancia de los relatos como vehículos para interactuar, de manera tal que, las enseñanzas y los aprendizajes logren distender tensiones de la enseñanza clásica y eso vuelva la experiencia de sus actores, una de significatividad y perdurabilidad.

Para este trabajo, la narrativa cobra una dimensión importante como recurso de mejora ya que como lo plantea Litwin (1998) “ [e]n nuestra cultura tecnologizada reconocemos, sin subvalorar el pensamiento lógico-científico, la importancia de la narrativa tanto para la cohesión de una cultura como para estructurar la vida de un individuo” (p.22).

## **2.6 Conceptualización y uso de TIC en el proyecto**

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (*TIC*) son las que nos permitirán alcanzar parte de la innovación metodológica vehiculizando las premisas del

*posmétodo*: particularidad, practicalidad y posibilidad. También son el soporte elegido para materializar los nuevos espacios en la búsqueda de un nuevo clima de enseñanza con un modelo discursivo mejorado.

Hay innumerables análisis, teorizaciones y argumentos que demuestran las vastas posibilidades que el buen uso de *TIC* traen para la construcción del conocimiento, nuevas formas de comunicarse por medio de diferentes lenguajes, distintas formas de vincularse con el entorno y las personas, etc. (Cobo, C., 2016; Cobo, C. y Moravec, J., 2011; Onrubia, J., 2005 ; Lion, C., 2005 y 2006; Forestello, R., 2013; Litwin, E. 2005; Dussel, I., Quevedo, L., 2010; Siemens, G., 2004; Burbules, N., 2014; Graham, R., 2006). La bibliografía existente sostiene que las posibilidades que las nuevas tecnologías traen como recursos no se validan en el recurso per se, sino que subyacen en el tipo de uso que de ellas se haga.

Dejando de lado los argumentos tecnicistas sobre la importancia del uso de *TIC* en el aula para despertar, aumentar o sostener el nivel de motivación en los alumnos y el de resolver algún problema en los procesos de aprendizaje (Litwin, 1997, p.p. 63-64), la justificación del uso de *TIC* en este proyecto radica en la posibilidad que las mismas otorgan a los docentes para lograr actividades que busquen un horizonte comunicativo desde la significatividad y dejen un rastro emancipatorio en la búsqueda de las enseñanzas y aprendizajes autónomos.

### **2.6.1 Definición del aula blended en el trabajo de innovación**

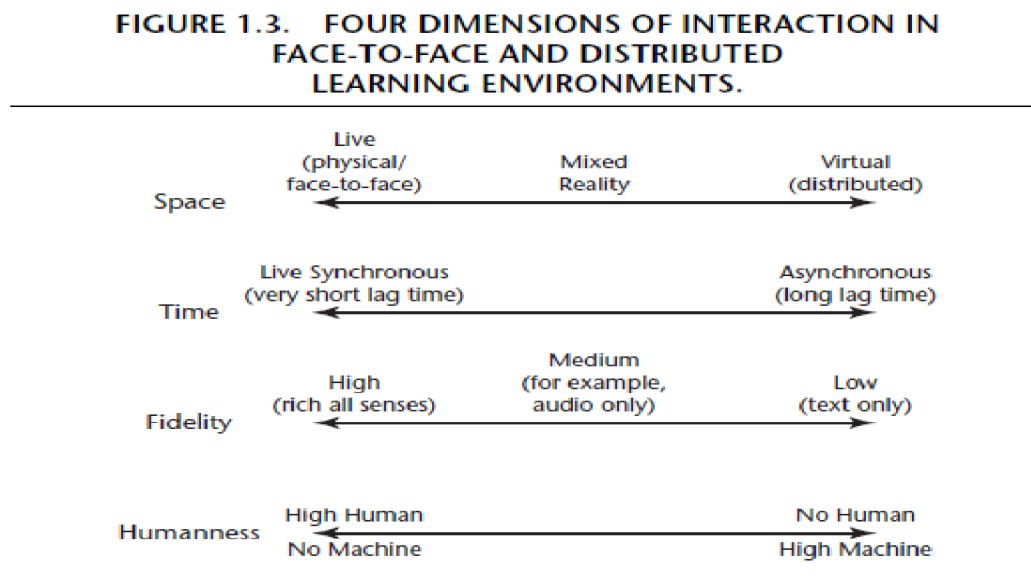
Más allá de los debates para definir el origen del término *blended learning* o de las diferentes definiciones y taxonomías de términos relacionados con la modalidad combinada, entenderemos en este trabajo *blended learning* como un sistema que combina “face-to-face instruction with computer mediated (CM) instruction” (Graham, 2006, p.5) es decir, no solo la incorporación instrumental del uso de computadoras, y ahora celulares, a la clase presencial sino la continua convergencia de dos ambientes arquetípicos de aprendizaje. Graham explica que mientras en el pasado estos dos contextos de aprendizaje, ilustrados por las escalas entre los binomios en la figura 3, trabajaban por separado usando diferentes medios y métodos, en el presente la rápida emergencia de las innovaciones



tecnológicas, en especial de las tecnologías digitales, han hecho que estas dos modalidades se hayan podido ir fusionando, acortando las distancias entre los extremos de los binomios y capitalizando las posiciones intermedias de los continuos.

Figura 3

*Four Dimensions of Interaction in Face-to-Face and Distributed Learning Environments, extraído de Graham (2006: 7)*



Los alumnos podrán explorar material digital y aplicaciones en pos de realizar sus propias producciones de manera virtual para luego usarlas en la clase presencial y poder comunicarse con sus compañeros entrando en una dinámica que toque puntos intermedios en las variables tiempo, espacio y fidelidad. Es decir, que la actividad diseñada y realizada (fidelidad presencial) en la sincronidad (tiempo presencial) de una clase presencial (espacio presencial) sea intervenida por actividades y materiales (fidelidad virtual) que se hayan realizado en la asincronicidad (tiempo virtual) del espacio de plataforma (espacio virtual).

Respecto a la modalidad combinada, Tomlinson and Whittaker (2011) argumentan, citando a Shaw e Ignery (2006:3), " [...] there is no single optimal mix. What configuration

is best can only be determined relative to whatever goals and constraints are presented in a given situation.” Encontramos puntos en común que vinculan las premisas del *posmétodo* (maximización de las oportunidades de aprendizaje, activación de la intuición heurística, autonomía del alumno, facilitación de la interacción e incentivación de la conciencia lingüística, cultural y social) con las posibilidades del aprendizaje *blended* ( la riqueza pedagógica, el acceso al conocimiento, la interacción social y la autonomía personal, entre otros). Estas características comunes otorgan tierra fértil para generar una nueva configuración didáctica por medio del uso de las tecnologías.

De los cuatro niveles *blend* descritos por Graham (2006, pp 10-12) “ activity level, course level, program level and institutional level” (p. 10), el *blend* de este proyecto será realizado a “nivel de curso” que implica la combinación de distintas actividades presenciales con otras mediadas por la computadora/celular, amalgamando los dos tipos de actividades, presenciales y virtuales, evitando caer en fragmentaciones donde no logran fusionarse las dos modalidades. En el tipo de *blend* diseñado para el proyecto, la actividad en una de las modalidades se vincula con la otra siguiendo el patrón presencial- virtual- presencial-virtual, etc. hasta llegar a la última producción digital que será utilizada en el examen final presencial oral. A su vez, las actividades están configuradas en secuencia progresiva no lineal (Litwin, 1997, p. 109) para poder vincular y recuperar diferentes temas y objetos en diferentes momentos.

De las tres categorías de los sistemas de aprendizaje *blended* (Graham, 2006), que son los “ enabling blends”, “enhancing blends” y “ transforming blends”, se dispone aquí ubicar nuestro diseño dentro de la segunda categoría “ blends de mejoramiento” definidos en la acción de “ allow incremental changes to the pedagogy but do not radically change the way teaching and learning occurs. This can occur at both ends of the spectrum. For example, in a traditional face-to-face learning environment, additional resources and perhaps some supplementary materials may be included online.” (p. 13). Son quizá los “blends de mejoramiento” los más comúnmente realizables ya que permiten obtener modelos que logran lapsus dentro del espectro que van desde un mínimo nivel de integración a uno máximo y, además, puede resultar el primer paso a otros *blends* más transformadores.

Finalmente, siguiendo a Graham (2006, pp 14-16) se tendrán en cuenta para el diseño del material *blended*:

- El rol de la interacción: generar diferentes experiencias comunicativas con el docente/tutor y entre pares tanto mayormente en la clase presencial, valorando la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje comunicativo de la L2.
- El rol de la elección del alumno y la autonomía: diseñar ambientes que contengan y guíen a los alumnos para que puedan tomar decisiones a la hora de comunicarse tanto en la clase presencial como en el ámbito virtual.
- Modelo para el andamiaje y entrenamiento: pensar una intervención equilibrada del profesor/tutor en el proceso comunicativo del alumno, presentar a los alumnos las herramientas necesarias para la comunicación tanto presencial como virtual, fomentar la interacción social y cultural necesaria para generar la aceptación de la nueva modalidad tanto desde la perspectiva tecnológica como la humana.
- Adaptación cultural: se ha entendido al profesor de inglés de clases presenciales como un actor importante para lograr que los materiales distribuidos globalmente por las editoriales cobren relevancia cultural y sean significativos para los alumnos; con la modalidad *blended*, dicho rol cobra otra importancia ya que no solo permite, sino que obliga a adaptar, personalizar y crear materiales para las audiencias locales encontrando el equilibrio entre la identidad local y el interés global.
- Equilibrio entre innovación y producción: los constantes cambios en la naturaleza de las *TIC* nos imponen el desafío de la innovación, pero no es en pos de ellas que debe fomentarse el verdadero valor y calidad de las producciones, sino de las innovaciones pedagógicas que se deben beneficiar de esas *TIC*. En nuestro caso será entonces el real desafío poder encontrar el equilibrio entre la efectividad de producciones comunicativas a través de la innovación del proyecto mediado por las *TIC*.

### **2.6.2 Análisis y elección de plataforma virtual**

Para realizar la elección de la plataforma virtual que se usará para llevar adelante el diseño de las actividades virtuales del proyecto, se tuvieron en cuenta aspectos como la seguridad en términos de protección de información e identidad de los usuarios,

accesibilidad y compatibilidad con otras aplicaciones, simplicidad y riqueza de uso y costo de licencia. Además de estas variables, se tendrá en consideración algunas advertencias dadas por Onrubia (2005, p. 2) en su trabajo teórico de referencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales donde señala sobre los riesgos de caer en “[l]a visión lineal y simplista según la cual la incorporación de las *TIC* a dichas prácticas constituye, en sí misma y necesariamente, una mejora de la calidad de las mismas” o en “[c]entrar la discusión sobre la incorporación de las *TIC* a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente educativos.”

Después de una investigación sobre diferentes plataformas considerando sus fortalezas y debilidades en términos de las variables antes mencionadas y de recaudar testimonio de algunos docentes y alumnos que habían usado o usan algunas de ellas, quedaron cuatro plataformas pre-seleccionadas: Moodle, Educativa, Edmodo y Google Classroom. Se decidió descartar Moodle y Educativa por los costos de licencia de uso que presentan. Si bien estas dos plataformas son denominadas de software libre, el concepto de “libre” radica en la posibilidad de los usuarios de “ejecutar, copiar, distribuir y acceder al código fuente teniendo la posibilidad de estudiarlo, modificarlo y mejorarlo; esto no significa que el software deba ser gratuito.” (Arena 2018, p.10)

Siguiendo los criterios de evaluación de calidad de los sistemas e-learning planteados por Arena (2018, p.8 ), la autora explica que “[s]i bien los mecanismos para la evaluación de la calidad varían en función del contexto y del propio concepto de calidad, se puede hablar de dos grandes tendencias que son el enfoque global y el enfoque parcial”, siendo este último, el que se usará en esta instancia para focalizar en la evaluación de una plataforma. El enfoque parcial incluye la evaluación en torno a alguno de los elementos considerados de mayor interés dentro de la búsqueda de una solución *e-learning*, y uno de los aspectos dentro este enfoque es la evaluación de las plataformas tecnológicas.

En su trabajo comparativo, Arena (2018, p. 9) explica que “[p]ara implementar un sistema de enseñanza basado en *e-learning*, se utilizan plataformas o sistemas de software como soporte para la articulación entre contenidos, docentes y estudiantes”. Más adelante aclara que “[u]n sistema de gestión de aprendizaje (en inglés, Learning Management System) es un software alojado en un servidor web que provee acceso a los procesos que se

requieren en la gestión académica y administrativa, y para la comunicación entre todos los actores implicados.” Si bien la autora nombra como roles de los participantes a estudiantes, docentes, proveedores de contenidos y administradores del sistema, para este proyecto solo se contará con los alumnos, una docente diseñadora de contenido, administradora y tutora y dos co-tutores que trabajaran juntos en los encuentros presenciales, que son los docentes de los talleres de conversación.

Finalmente para analizar las dos plataformas pre-seleccionadas (Edmodo y Google Classroom), las cuales pertenecen al tipo de plataforma en la nube, se observará en qué medida el conjunto de herramientas provistas por ellas brindan los elementos para realizar las cinco funciones básicas esperables que son las pertinentes para la gestión administrativa, la académica, la de contenidos, la comunicación y la evaluación. Para profundizar estas funciones mencionadas, se tomará en cuenta la evaluación realizada por Arena (2018) quien argumenta que en el proceso de estandarización de las tecnologías educativas en *e-learning*, que buscan “ desarrollar contenidos educativos y tecnologías que se puedan reutilizar e integrar entre diferentes sistemas y plataformas” ( p. 11), se generan como resultado los siguientes beneficios ( Fernández Manjón, 2011)

- Interoperabilidad: que se pueda intercambiar y mezclar contenido de múltiples fuentes y se pueda usar directamente en distintos sistemas. Que sistemas diferentes puedan comunicarse, intercambiar información e interactuar de forma transparente.
- Reusabilidad: que el contenido pueda ser agrupado, desagrupado y reutilizado de forma rápida y sencilla. Que los objetos de contenido puedan ensamblarse y utilizarse en un contexto distinto a aquél para el que fueron inicialmente diseñados.
- Gestionabilidad: que el sistema pueda obtener y trazar la información adecuada sobre el usuario y el contenido.
- Accesibilidad: que un usuario pueda acceder al contenido apropiado en el momento justo y en el dispositivo correcto.
- Durabilidad: que los consumidores no queden atrapados en una tecnología propietaria de una determinada empresa. Que no haya que hacer una inversión significativa para lograr la reutilización o la interoperabilidad.

- Escalabilidad: que las tecnologías puedan configurarse para aumentar la funcionalidad, de modo que se pueda dar servicio a más usuarios respondiendo a las necesidades de la institución, y que esto no exija un esfuerzo económico desproporcionado.

Según la investigación de la autora, para llevar a cabo los estándares de *e-learning* son adoptadas un número de herramientas y las más ampliamente utilizadas son las propuestas por el IMS Learning Consortium y el modelo SCORM (López Guzman, 2005; Fernández Manjón, 2011). La primera es una organización sin fines de lucro que trabaja en pos de fomentar la adopción y el impacto de la tecnología para que resulten en aprendizajes innovadores. En búsqueda de la interoperabilidad de aplicaciones y servicios de enseñanza distribuida, Information Management System (IMS) ha desarrollado más de 15 especificaciones entre las que se destacan (Fernández Manjón, 2011):

- *IMS Content Packaging*. Esta especificación describe el modo en el que se debe empaquetar el contenido educativo para que pueda ser procesado por otro sistema LMS diferente.
- *IMS Question and Test Interoperability Specification*. Describe la forma de representar preguntas individuales y gestionar evaluaciones. Su objetivo es conseguir que tanto las evaluaciones como los resultados sean intercambiables entre los diferentes LMS.
- *IMS Learning Design*. Esta especificación se ocupa de describir y codificar el diseño pedagógico, es decir las metodologías educativas implícitas en un proceso de enseñanza, de forma que sean procesables por un LMS.
- *IMS Learner Information Package Specification*. Indica qué información se almacena referente a los distintos tipos de usuarios y cómo debe almacenarse. El objetivo es definir una estructura que permita el intercambio de paquetes con información relativa a cualquiera de los implicados en el sistema de enseñanza.

- *IMS Accessibility*. Define los medios para especificar las referencias de accesibilidad y adaptación del estudiante, considerando necesidades especiales del individuo.
- *IMS LTI*. Learning Tool Interoperability integra contenidos y aplicaciones alojados externamente.

Por otro lado, el Architecture Description Language (ADL) que es actualmente uno de los modelos más utilizados en el mercado y que cuenta con gran cantidad de herramientas que le dan soporte y el Sharable Courseware Object Reference Model o Modelo de Referencia de Objetos Didácticos Compartidos (SCORM) que “describe el modelo de agregación de contenidos, las interrelaciones establecidas entre los componentes de los cursos, los modelos de datos y los protocolos de comunicación (Arena, 2018, p. 12) son definidos por los siguientes elementos característicos ( Fernández Manjón, 2011):

- Content Aggregation Model (CAM) o Modelo de agregación de Contenido. Define los cursos y se distinguen los objetos de aprendizaje compartibles (SCO), curso o componente de un curso que cumple con los requisitos de interoperabilidad, durabilidad y que dispone de la información suficiente para poder ser reutilizado y accesible.
- Runtime Environment (RTE) o Entorno de Ejecución. Propone un entorno capaz de intercambiar datos con el LMS. El LMS se encarga de enviar los contenidos al estudiante y el contenido intercambia la información sobre el estudiante y el seguimiento de su interacción con el curso al LMS.
- Sequencing and Navigation (SN) o Secuenciación y Navegación. Es la información que permite complementar el diseño del curso, añadiendo información sobre cómo se van a presentar dichos contenidos al usuario.

La elección de un LMS no se resume a características de simplicidad de uso, diseño atractivo o simplemente su respaldo en términos de seguridad, es la combinación compleja de un número de variables que harán a la mayor o menor calidad de un proyecto pedagógico.

Para su trabajo comparativo de LMS, Arena (2018) utiliza un conjunto de tres abreviaturas y sus descripciones para llevar a cabo el análisis, las cuales pueden verse en la Tabla 1. Aclara la autora que “[d]ichos requerimientos, están descritos de manera que no resulten ambiguos y sus características puedan ser representadas utilizando un único formato de respuesta” (p.22).

Tabla 1

Abreviaturas para el Análisis comparativo de LMS, extraído de Arena (2018:22)

Nombre	Descripción
Usuario	Persona que utiliza el LSM para gestionar procesos, ya sean administrativos o académicos
RC	Requerimientos de Calidad
RF	Requerimientos Funcionales
RO	Requerimientos Organizacionales

En lo que a Requerimientos de Calidad respecta, se deben tomar en cuenta los aspectos ya mencionados sobre la estandarización de tecnologías educativas en términos de contenidos y tecnologías propiamente dichas que son la interoperabilidad, reusabilidad, gestionabilidad, accesibilidad, durabilidad y escalabilidad. Dichos Requerimientos de Calidad se encuentran graficados en la Tabla 2. Para que el cumplimiento de estos criterios en los LMS a evaluar puedan ser verificados, es necesario que tengan entre sus características, la implementación de los estándares IMS y SCORM (Arena, 2018, p. 24) también antes mencionados.



Tabla 2

*Requerimientos de calidad, extraído de Arena (2018:24)*

<b>Identificador del requerimiento</b>	RC-01
<b>Nombre del requerimiento</b>	Implementación estándares IMS
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM cuenta entre sus características, con el soporte de estándares IMS.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RC-02
<b>Nombre del requerimiento</b>	Implementación estándares SCORM
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM cuenta entre sus características, con el soporte de estándares SCORM de objetos de aprendizaje.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RC-03
<b>Nombre del requerimiento</b>	Escalabilidad
<b>Descripción del requerimiento</b>	Es posible comprobar casos exitosos de la implementación del LSM con más de 1000 usuarios.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RC-04
<b>Nombre del requerimiento</b>	Accesibilidad
<b>Descripción del requerimiento</b>	Se promueve la implementación prácticas establecidas en el desarrollo, que se adecuan a alguno de los estándares principales sobre accesibilidad: WCAG, ATAG, ARIA.

En los Requerimientos Funcionales, presentados en la Tabla 3, se busca “determinar en qué porcentaje cumple la funcionalidad ofrecida por el LMS evaluado, con las necesidades de tareas y objetivos de los usuarios identificados con anterioridad.” (Arena, 2018, p.p.24-25)

Tabla 3

Requerimientos Funcionales, extraído de Arena (2018:25)

<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-01</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Gestión de cuentas de usuario
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS permite el alta, baja, modificación de una cuenta y asignar roles a un usuario.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-02</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Gestión de cursos
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS permite el alta, baja, modificación de un curso y asignarle una categoría.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-03</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Identificación de usuarios
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS identifica unívocamente a los usuarios y les asigna una contraseña. Cuenta con un sistema automatizado para recuperación de usuario/contraseña.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-04</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Validación de datos
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS tiene la capacidad de validar los datos de los usuarios y de los cursos.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-05</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Gestión de evaluaciones
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS permite crear y modificar tareas y cuestionarios, retroalimentación a las respuestas, crear y modificar un banco de preguntas.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-06</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Comunicación y colaboración
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS cuenta con herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-07</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Gestión del contenido de aprendizaje
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS permite incluir recursos alojados externamente, incluir recursos multimedia, cuenta con herramientas para crear contenido sin asistencia del administrador.

<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-08</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Reportes y búsquedas
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS permite la búsqueda de cursos y usuarios, y la aplicación de filtros por categoría, curso, aprobado o desaprobado.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RF-09</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Características del reporte
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS cuenta con la capacidad de obtener un informe por orden alfabético o cronológico, filtrar por columnas y exportar los datos.

Finalmente, en lo que respecta a los Requerimientos Organizacionales en la Tabla 4, éstos se refieren a “ la capacidad de los componentes para intercambiar información, la protección de datos, así como los niveles de usabilidad del LMS evaluado y la consideración de factores económicos.” ( Arena, 2018, p. 26)

Tabla 4

Requerimientos Organizacionales, extraído de Arena (2018:26-28)

<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RO-01</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Procesador
<b>Descripción del requerimiento</b>	La potencia del microprocesador requerido es menor o igual al de los equipos de la UEUQ.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RO-02</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Memoria
<b>Descripción del requerimiento</b>	La capacidad de almacenamiento en memoria principal y en memoria secundaria requerida es menor o igual al de los equipos de la UEUQ.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RO-03</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Gestor de Bases de Datos
<b>Descripción del requerimiento</b>	Compatible con Gestor de Bases de Datos utilizado en los equipos de la UEUQ.
<b>Identificador del requerimiento</b>	<b>RO-04</b>
<b>Nombre del requerimiento</b>	Servidor
<b>Descripción del requerimiento</b>	Compatible con el servidor web instalado en los equipos de la UEUQ.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-05
<b>Nombre del requerimiento</b>	Documentación para Administrador
<b>Descripción del requerimiento</b>	Disponibilidad de documentación sobre el proceso de instalación y el de respaldo de datos.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-06
<b>Nombre del requerimiento</b>	Documentación para Usuario
<b>Descripción del requerimiento</b>	Disponibilidad de documentación y tutoriales sobre el funcionamiento del LSM.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-07
<b>Nombre del requerimiento</b>	Ayuda
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM cuenta con ayuda en el contexto de la aplicación.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-08
<b>Nombre del requerimiento</b>	Confidencialidad de Datos
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM brinda la posibilidad de almacenar los datos cifrados.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-09
<b>Nombre del requerimiento</b>	Confidencialidad en la Transmisión
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM soporta protocolo HTTPs y certificados digitales.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-10
<b>Nombre del requerimiento</b>	Selección de lenguajes
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM puede adaptarse a español e inglés.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-11
<b>Nombre del requerimiento</b>	Matriculación masiva
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM soporta la matriculación masiva de usuarios mediante un archivo de texto plano, formato de datos propio del módulo de inscripción que utiliza la UEUQ.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-12
<b>Nombre del requerimiento</b>	Ejecución en entorno web
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM puede ejecutarse en los principales navegadores: <i>Chrome</i> y <i>Firefox</i> .

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-13
<b>Nombre del requerimiento</b>	Dispositivos móviles
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM puede ejecutarse en dispositivos móviles.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-14
<b>Nombre del requerimiento</b>	Tiempo en el mercado
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LSM lleva al menos 10 años en el mercado.

<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-15
<b>Nombre del requerimiento</b>	Reputación por clientes
<b>Descripción del requerimiento</b>	El proveedor del LSM cuenta con universidades e institutos reconocidos entre sus clientes.
<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-16
<b>Nombre del requerimiento</b>	Licencia
<b>Descripción del requerimiento</b>	No se abona licencia por el uso del LSM.
<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-17
<b>Nombre del requerimiento</b>	Orientación del producto
<b>Descripción del requerimiento</b>	El LMS está orientado únicamente al campo académico.
<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-18
<b>Nombre del requerimiento</b>	Actualizaciones
<b>Descripción del requerimiento</b>	Las actualizaciones del LSM son sencillas de instalar.
<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-19
<b>Nombre del requerimiento</b>	Software cliente
<b>Descripción del requerimiento</b>	No requiere la instalación de ninguna aplicación en los equipos cliente.
<b>Identificador del requerimiento</b>	RO-20
<b>Nombre del requerimiento</b>	Comunidad
<b>Descripción del requerimiento</b>	Existe una comunidad en línea de usuarios de habla hispana.

Para la evaluación de la LMS, la autora utilizó los siguientes cuadros en la Tabla 5 para lograr la calificación final de cada uno de los requerimientos.

Tabla 5

Cuadro de Calificación de Requerimientos, extraído de Arena (2018:29)

Requerimientos de Calidad				Requerimientos Funcionales								
RC-01	RC-02	RC-03	RC-04	RF-01	RF-02	RF-03	RF-04	RF-05	RF-06	RF-07	RF-08	RF-09
Resultado parcial RC:				Resultado parcial RF:								
Requerimientos Organizacionales												
RO-01	RO-02	RO-03	RO-04	RO-05	RO-06	RO-07	RO-08	RO-09	RO-10	RO-11	RO-12	RO-13
RO-14	RO-15	RO-16	RO-17	RO-18	RO-19	RO-20						
Resultados parciales RO:												
Valoración de Requerimientos												
RC	RF	RO										
Promedio Final:												

La puntuación estuvo basada en los valores 0 y 1 a modo de Verdadero o Falso. Fue aclarado que en caso de no contar con la información para verificar datos sobre alguno de los requerimientos, el valor sería 0, quedando así

- Máximo valor RC posible: 4 puntos
- Máximo valor RF posible: 9 puntos
- Máximo valor RO posible: 20 puntos
- Máximo promedio RC/RF/RO posible: 33 puntos

En su análisis sobre las plataformas de tipo en la nube, Arena (2018, p. 34) incluye datos descriptivos sobre Edmodo donde aprendemos que es una plataforma educativa gratuita con formato similar al de red social que en sus inicios, en el año 2008, fue creada para uso específico de los primeros niveles de educación. " Cuenta con la integración de las aplicaciones colaborativas Google Drive y Office 365, además ofrece almacenamiento ilimitado en servidores situados en Estados Unidos, y la posibilidad de crear subdominios personalizados gratuitos." (p.34) Entre sus asociados, Edmodo cuenta con la Universidad de Cambridge y Microsoft y entre los reconocimientos obtenidos últimamente se pueden mencionar el Premio GESS Dubai 2016 del Foro Global de Educación y Mejor Herramienta Educativa en Línea 2015 (Noodle). Su valoración detallada final se lee en la Tabla 6.

Tabla 6

*Cuadro de Valoración de Requerimientos de Edmodo, extraído de Arena (2018:34)*

Requerimientos de Calidad				Requerimientos Funcionales								
RC-01	RC-02	RC-03	RC-04	RF-01	RF-02	RF-03	RF-04	RF-05	RF-06	RF-07	RF-08	RF-09
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Promedio parcial RC: 2</b>				<b>Promedio parcial RF: 9</b>								

Requerimientos Organizacionales												
RO-01	RO-02	RO-03	RO-04	RO-05	RO-06	RO-07	RO-08	RO-09	RO-10	RO-11	RO-12	RO-13
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
RO-14	RO-15	RO-16	RO-17	RO-18	RO-19	RO-20						
1	1	1	1	1	1	1						
<b>Promedio parcial RO: 20</b>												

La autora aclara que se ha asignado 1 a los RO de 1 a 4 y 18, debido a que el alojamiento es externo a la institución al igual que el mantenimiento. Y los RO 8 y 9 están garantizados con el compromiso de Edmodo de trabajar en conformidad con SOPIPA y todas las leyes pertinentes relacionada con la protección de los datos disponibles en línea de los estudiantes. En la Tabla 7 se resume la valoración final de requerimientos de Edmodo y su promedio final.

Tabla 7

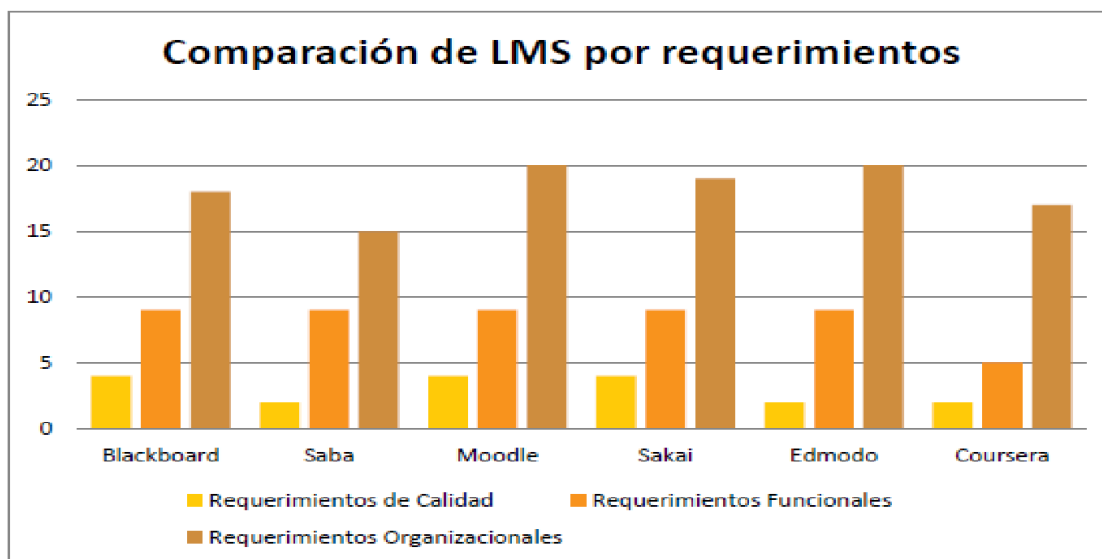
Cuadro de Valoración Final de Requerimientos de Edmodo, extraído de Arena (2018:35)

Valoración de requerimientos		
De Calidad	Funcionales	Organizacionales
2	9	20
<b>Promedio final:</b>	<b>0,94</b>	

De acuerdo a las conclusiones alcanzadas por Arena (2018), ilustradas en la comparación de requerimientos en la Figura 4, la autora argumenta que " Edmodo no alcanzó una alta ponderación respecto a los criterios de calidad, esto se debe a que no implementa estándares IMS y SCORM puesto que no está orientada a la generación de contenidos educativos en línea exclusivamente. Sin embargo, esto no impide que sea una buena herramienta de soporte y mediación para los procesos de enseñanza- aprendizaje *blended*" (p. 36). Además de haber una valoración positiva de las posibilidades didácticas que ofrece Edmodo en términos de soporte para la innovación pedagógica, posibilidades de interacción comunicativa dinámica entre los participantes y términos de seguridad confiables, ha sido este estudio el que ha apoyado la decisión de elegir Edmodo como LMS para este proyecto.

Figura 4

*Comparación de LMS por Requerimientos, extraído de Arena (2018:36)*



*Figura 7-1 Comparación de LMS por requerimientos. Elaboración propia.*

No se ha encontrado un análisis similar para la valoración de requerimientos para Google Classroom, ni tampoco tenemos el conocimiento técnico ni expertise necesario para realizar un análisis confiable que cuente con el aval académico y científico pertinente como el citado sobre Edmodo. Es por eso que desde una búsqueda y un análisis más acotado, solo cabe mencionar que se ha advertido que Google Classroom, debido a su diseño predeterminado un tanto acotado, posee poca flexibilidad a la hora de realizar diseños innovadores, sosteniendo un formato que replicaría las formas más tradicionalistas de la enseñanza, con menos margen para generar espacios de trabajo polifónicos para la sociabilización del conocimiento y el contenido y lograr dinámicas comunicativas multidireccionales. Podría deberse a su organización de tipo modular en contraste con la organización de tipo flow que propone Edmodo, la cual se acerca a la esquematización y diseño de redes sociales como Facebook o Instagram, lo cual resultaría más accesible y familiar a la hora de pensar en el uso por parte de los alumnos. Por tales motivos, la plataforma Google Classroom no cumpliría con los mejores requisitos para lograr un formato favorable para este proyecto en particular. En lo que respecta a las normas de



privacidad dependientes de la corporación Alphabet de Google, estas podrían ser cuestionadas por su falta de mecanismos de regulación en el ámbito digital, especialmente a la hora de recolectar datos personales identitarios del tipo cultural, sociopolíticos y económicos (Burch y León, 2017, p. 2).

## **2.7 Vinculación entre los postulados del posmétodo y la mediación de las TIC**

El *posmétodo* posibilita una doble fuerza creadora, la de una configuración didáctica idiosincrática y la de la teorización de la misma. La mediación de las *TIC* nos permite materializar dichas fuerzas. La vinculación entre los postulados del *posmétodo* y la fundamentación para el uso de las nuevas tecnologías en este ciclo de mejora sucede entre la riqueza pedagógica que trae el buen uso de las herramientas en diálogo con el nuevo marco. Por ejemplo, el acceso al conocimiento y a la comunicación por medio de las *TIC*, que maximiza las oportunidades de aprendizaje, favorece el desarrollo de la capacidad autónoma del alumno y facilita la interacción social y académica, entre otras.

Se utilizan las diez macroestrategias como principios para idear el nuevo diseño de la propuesta; y de dichas macroestrategias se desprenderán un número de microestrategias que servirán la función de categorías de análisis para reflexionar sobre el material y los resultados recolectados durante la experiencia. De esta manera se recuperan las ideas de Stenhouse (1975) sobre la necesidad e importancia de la práctica y teorización local. A continuación se enumeran nuevamente las macroestrategias, ahora con sus correspondientes microestrategias y la vinculación con las *TIC*

1) Maximizar las oportunidades de aprendizaje:

- Diseñar actividades para lograr involucrar a los alumnos a través de la creación de nuevos materiales digitales;
- Promover la formación de una comunidad de aprendizaje que fomente la colaboración, conciencia y mejora de la propia comunidad *blended* y
- Desarrollar nuevas estrategias de interrogación en ambos medios.

¿Por qué es importante esta maximización? Porque como lo manifiesta Chomsky (1965, p. 51) citando a Humboldt (1836) " [w]e cannot really teach a language; we can only create conditions under which it will develop in the mind in its own way". Sin ambicionar llegar a un trabajo de co-diseño, el proyecto involucrará a los alumnos en la maximización de sus propios procesos de aprendizaje produciendo su propio material en plataforma para poder ser utilizado en el aula presencial y así lograr conversar sobre él. Kumar (2003, p. 48) citando a Bonny Norton (2000, p.p. 10-11) dice " [...] when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world." Esta creación de material y conversación inédita permitirá que el docente pueda recurrir no solo a preguntas que Kumar (2003, p.p. 49-50) denomina como "choice" (yes/no) y "product" (factual response), sino también las de " process" ( opinion/interpretation) y " metaprocess" (grounds for reasoning), es decir, poder sumar a las respuestas de "display" (predetermined answers) las "referential" (open-ended answers). El nuevo patrón conversacional de roles simétricos fomentará que los alumnos pregunten en vez del docente y junto a él o ella, orientados todos ellos a la desburocratización de las preguntas. (Litwin, 1997, p.p. 105-108). Los miembros participantes del proyecto podrán formar una pequeña comunidad de aprendizaje con propia idiosincrasia dada por el trabajo y comunicación conjunta. (p.59)

Que la propuesta pueda involucrar y comprometer tanto a docentes como estudiantes en la generación y aprovechamiento de oportunidades puede también lograr que la incorporación de *TIC* sea, en palabras de Maggio (2012) genuina pensando que " [l]as tecnologías de la información y la comunicación atraviesan sus modos de conocer, pensar y aprender. Y esa es una situación que los docentes tenemos la obligación de reconocer y entender en profundidad para generar prácticas de la enseñanza que favorezcan aprendizajes valiosos y perdurables (p.22)".

## 2) Minimizar las discordancias perceptuales:

- Diseñar actividades combinadas apelando a la conciencia sobre posibles discordancias.

Para Kumar (2003, p. 77) tanto docentes como alumnos deben compartir conjuntamente la responsabilidad en la maximización de oportunidades para fomentar buenos procesos de aprendizaje, algunas veces puede haber entre ellos desencuentros ya que no siempre las intenciones del docente coinciden con las interpretaciones de los alumnos en lo que respecta a la disponibilidad de lo que hay para aprender. Esta discordancia es el vacío que se da entre lo que se llama "teacher input" and "learner intake" siendo el primero la información oral y escrita disponible en la L2 para ser aprendida y la segunda, la información seleccionada e internalizada por el estudiante.

En el *postmétodo*, estas discordancias pueden estar causadas por diez aspectos:

1. Discordancia cognitiva: en lo que respecta a los procesos de entendimiento, memorización, inferencia, asociación, reconocimiento, etc.
2. Discordancia comunicativa: se refiere a las habilidades comunicativas necesarias para que el alumno entienda y se pueda dar a entender.
3. Discordancia lingüística: aquí entra en juego el repertorio sintáctico, semántico y pragmático mínimo para llevar adelante el aprendizaje.
4. Discordancia pedagógica: está relacionada a los objetivos de aprendizaje propuestos en las clases, tareas, etc.
5. Discordancia de estrategia: aquí entran en juego las estrategias que el alumno desarrolla para llevar a cabo el aprendizaje como las operaciones, planes, rutinas para reconocer, negociar, almacenar y recuperar información, etc.
6. Discordancia cultural: se refiere al conocimiento previo de normas culturales de la L2 que le permita al alumno entender, resolver problemas y comunicarse.
7. Discordancia evaluativa: está relacionada al uso de estrategias auto-evaluativas que el alumno usa para monitorear su progreso en el proceso de aprendizaje.
8. Discordancia procedimental: se refiere a los atajos o tácticas que los alumnos utilizan para resolver tareas, por ejemplo, recurrir al proceso bottom-up o top-down de pensamiento.

9. Discordancia instructiva: aquí entran en juego las instrucciones dadas por el docente o incluidas en el material.

10. Discordancia actitudinal: está relacionada a la actitud de los alumnos frente a la enseñanza y aprendizaje de la L2 y su cultura, los roles y relaciones con docentes y alumnos, expectativas, prejuicios, barreras afectivas, etc.

Desde la perspectiva de las *TIC* podríamos pensar en una onceava discordancia, la tecnológica. Nuestras realidades están inmersas en distintos ambientes tecnológicos que sostienen nuestras comunicaciones, relaciones, consumos culturales y también producciones y consumos materiales. Dice Maggio (2012) que si desde la educación “no hacemos este reconocimiento, se genera un vacío entre los modos como nuestros alumnos conocen y aprenden y nuestras propuestas para favorecer que ello ocurra (p.22)”. Estos vacíos pueden ser, según la autora, cognitivo, cultural o pedagógico. Con el correr del tiempo en las prácticas nos damos cuenta que estas discordancias son inevitables pero también identificables y, una vez identificadas son mayormente manejables. (Kumaravadivelu, 2003, p. 90)

3) Facilitar la interacción negociada:

- Diseñar actividades combinadas para ampliar su repertorio lingüístico, potenciar las capacidades conversacionales y compartir experiencias individuales y colectivas.

Una buena interacción no es solo crear oportunidades de aprendizaje, es aprendizaje en sí mismo; porque como todo aprendizaje procedimental, la habilidad de hablar se desarrolla hablando y la de escuchar, escuchando. Un marco conversacional significativo siempre es beneficioso para el desarrollo de estas habilidades.

Basadas en las macrofunciones del lenguaje desarrolladas por Michael Halliday (1985), el *postmétodo* considera la importancia de la interacción textual, la interpersonal y la ideacional. Mientras la primera involucra los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos para entender y transmitir mensajes claros, la segunda involucra aspectos sociolingüísticos para establecer roles e interacciones para mantener los canales conversacionales abiertos y evitar sus rupturas. La interacción ideacional será la más

considerada para llevar a delante este proyecto de innovación debido al carácter práctico del taller de conversación y el nivel lingüístico de sus participantes. Esta interacción se refiere a la "expression of the participants' own experience of the processes, persons, objects and events of the real or imaginary world in, around and outside the situated learning and teaching context" (Kumaravadivelu, 2003, p. 102).

Kumar (2003, pp 103- 105) realiza un análisis sobre la interacción como una actividad textual presentando contraargumentos a la Hipótesis del Input de Krashen (1985). Kumar sostiene que no sería suficiente el input comprensible *i+1* si el mismo no es expuesto a una interacción en la cual haya significado negociado. En el diseño, se buscará llegar a la interacción a través de la maximización de oportunidades ( macroestrategia 1).

La interacción será genuinamente comunicativa si además de considerarla como textual e interpersonal no se la deja de lado como actividad ideacional ya que "[i]t entails a spectrum of individual, social, cultural, and political factors that create the very context and character of language communication (Kumaravadivelu, 2003, p.112)". Un diseño mejorado buscará fomentar interacción como actividad ideacional ya que

It involves a cognitive awareness of and a sociocultural sensitivity to the external world and its impact on the formation of individual identities. It puts a premium on the ideas and emotions participants bring with them owing to their past and present experiences both in and outside the learning and teaching environment. (Kumaravadivelu, 2003, p. 112)

Después de realizar una comparación entre la Hipótesis del Input de Krashen (1985) y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1963), Kumar culmina con la idea de que para fomentar la búsqueda de significado no se debe crear input sino construcciones interaccionales, entendiendo que el desarrollo de habilidades no es lineal, predecible y ordenado sino cíclico, orgánico e impredecible. Maggio (2012, p. 37) presenta un postulado similar cuando advierte que si la enseñanza mediada por *TIC* niega en la configuración de sus propuestas las subjetividades, los entramados sociales, culturales y epistemológicos, y podría agregarse las interacciones negociadas, la propuesta podría pasar a tener sentido escaso para los participantes en ella.

En parte, para que esto no suceda, el trabajo en en aula *blended* facilitara la interacción negociada que para Kumar (2003) puede producir resultados deseados "only if all the participants feel that they have flexibility and freedom to contribute to talk and topic management. In that sense, what is also involved here is the degree of autonomy given to the learner (p.130)".

#### 4) Promover la autonomía del alumno:

- Diseñar actividades para que los alumnos desarrollen su propio material a través del uso de *TIC* y poder generar sus temas de conversación en el aula presencial.

El aprendizaje de la L2 sucede de manera única y personal en un contexto determinado a partir de las oportunidades de enseñanza generadas; el aprendizaje no es una consecuencia de la enseñanza sino de una actividad cognitiva compleja que da lugar a la construcción de conocimiento y al desarrollo de habilidades comunicativas. Kumar (2003, pp 133- 134) sostiene que cuando en educación hablamos de autonomía debe ser entendida como la acción de aprender a aprender, que es la capacidad del alumno de regular, administrar, analizar y generar sus propios procesos de aprendizaje por medio de un grupo de estrategias. Estas estrategias están presentadas y desarrolladas en la Taxonomía propuesta por Rebecca Oxford (1990) presentadas en la Figura 5.

Figura 5

*Taxonomía de Estrategias de Aprendizaje de Rebecca Oxford, extraído de Kumaravadivelu (2003:136)*

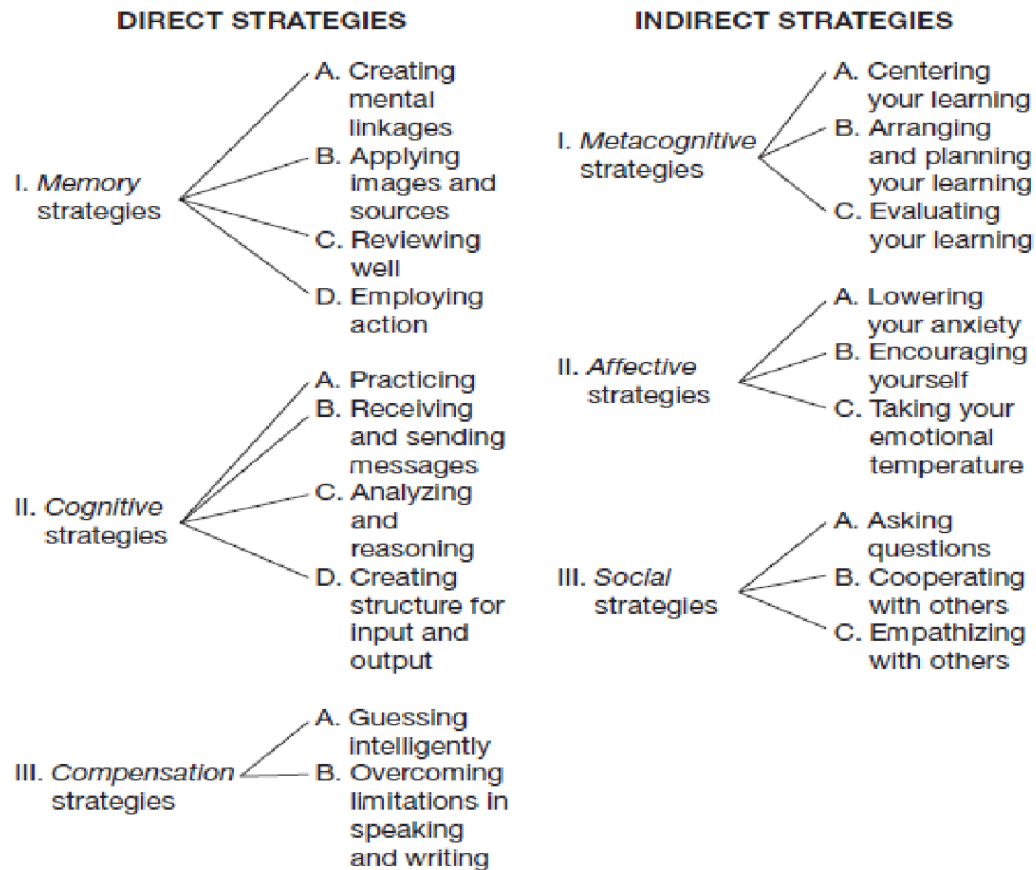


Figure 6.1 Oxford's Strategy System

##### 5) Fomentar la conciencia lingüística:

- Diseñar actividades *blended* para desarrollar la capacidad de análisis crítico de la lengua.

La lengua es uno de los artefactos sociales y culturales más ricos, complejos e importantes en la evolución del hombre. Por ser una capacidad innata es casi inevitable la naturalización tanto de sus formas como de su poder y es necesario despertar conciencia de ello. La conciencia lingüística es parte de la riqueza y la efectividad comunicativa, ayudará a mejorar la calidad comunicativa y, con ella, los vínculos que se forman a través del

intercambio de información, ideas, opiniones y sentimientos. Cada lengua tiene sus formas y convenciones y debemos incorporar su tratamiento si estamos en la búsqueda de maximizar las oportunidades de aprendizaje.

El *postmétodo* propone el desarrollo de la conciencia lingüística desde dos perspectivas: la conciencia del lenguaje general y la conciencia del lenguaje crítico (Kumaravadivelu, 2003, p. 156). Mientras que la primera apunta al desarrollo metalingüístico para entender cómo opera la lengua, llamando la atención explícita de los alumnos hacia las formas lógicas de la gramática, la semántica, la ortografía, la fonética y la fonología, especialmente entendiendo que “[t]he English language is a prime candidate if one is looking for a language full of what appears to be irregularities” (p. 159), la segunda busca desentramar la naturaleza sociolingüística del lenguaje, especialmente entendiendo que “language, any language, is implicitly linked in the exercise of power” (p. 164).

Se diseñarán actividades por medio de las cuales se puedan fomentar las dos conciencias, la primera con tratamiento indirecto (spontaneous teaching) en las clases presenciales y la segunda de manera formal en trabajo de plataforma y en los encuentros presenciales. Por medio de las actividades se buscará:

- Incorporar y fomentar el uso de preguntas abiertas,
- Cambiar el foco de atención de aceptar una respuesta como correcta hacia múltiples interpretaciones siempre y cuando puedan ser justificadas razonablemente;
- Alentar a los alumnos a que reconozcan y respeten una variedad de puntos de vista ;
- Ayudar a los alumnos a que reflexionen de manera crítica sobre aspectos y puntos de vista lingüísticos y socioculturales naturalizados.

6) Activar la heurística intuitiva:

- Diseñar actividades que mejoren la calidad de la instrucción y la producción comunicativa.
- Generar nuevos espacios presenciales de conversación.

No es la instrucción explícita directa la que garantiza el aprendizaje de la lengua sino la exposición al uso y análisis de la misma, reforzando con diferentes tipos de



estrategias que enmarcan la instrucción como una herramienta didáctica más. Para generar una maximización de las oportunidades de aprendizaje, además de fomentar la conciencia lingüística, se necesita diseñar actividades que despierten la heurística intuitiva que de acuerdo a Noam Chomsky (1970, p. 170) el ser humano común posee naturalmente. Para Kumar (2003)

In educational contexts, *heuristics* refers to the process of self-discovery on the part of the learner. It also refers to a particular method of teaching - 'a method of teaching allowing the students to learn by discovering things by themselves and learning from their own experiences rather than by telling them things' ( *Cambridge International Dictionary of English, 1995, p. 666*). (p. 176)

El *postmétodo* basa esta macroestructura en la capacidad de descubrimiento sobre el sistema lingüístico. Fomentaremos la heurística basada no solo en el contenido conceptual sino, por sobre todo, en el procedimental y actitudinal tanto en el trabajo en plataforma como en la participación en la clase presencial.

La heurística en el proceso de enseñanza de la lengua se logra con un tipo de instrucción que deje abierta las posibilidades de búsqueda creativa del mensaje o información a dar por el alumno. Mientras que la heurística en el proceso de aprendizaje se obtiene con el desarrollo autónomo de actividades que, en el caso de este proyecto, se materializarán en los procesos de construcción e intercambio del propio material propuesto por los alumnos..

#### 7) Contextualizar el input lingüístico:

- Utilizar actividades con nuevas tecnologías para contextualizar la lengua en el espacio virtual.
- Utilizar las producciones digitales para contextualizar la lengua en el espacio presencial.

La comunicación a través del lenguaje es inseparable de su contexto comunicacional. Según Kumar ( 2003, p. 204), los estudios sobre el lenguaje que analizan el lenguaje como texto ( Halliday, 1974), el lenguaje como comunicación ( Widdowson, 1978), el lenguaje como contexto ( Goodwin y Duranti, 1992) y el lenguaje como discurso

(McCarthy y Carter, 1994; Celce-Murcia y Olshtain, 2000) tienen en común entender al lenguaje como algo que invoca contexto y también lo provee. Este carácter de ida y vuelta en la relación entre el lenguaje y el contexto, nos sirve para idear actividades que demanden contexto y a su vez, los generen.

No resulta sencillo obtener una única definición de contexto cuando estamos inmersos en el mundo de la lingüística, pero es útil tomar como punto de partida su término de origen en Latín, *contextus*, que significa la unión de dos o más elementos y también las circunstancias en que se encuentran. Kumar (2003, p. 205) cita a Halliday y Hassan (1976, p. 305) quienes sostienen que “ language takes place in social contexts and makes connections with the realities that make up those contexts”. ¿ Cuáles son entonces esas realidades que unidas hacen al contexto? La realidad lingüística que incluye todos los aspectos formales (gramaticales, lexicales y fonológicos) de la lengua para generar significado y la realidad extralingüística que incluye aspectos prosódicos y retóricos para lograr información sutil cuyo canal sigue siendo el lenguaje formal. Como estas dos realidades son esenciales pero no suficientes para la interpretación confiable, se suma la realidad situacional que Malinowski (1923) define como *the context of situation*, concepto que luego es ampliado por John Austin (1962) en su *speech act theory* ( locutionary, illocutionary and perlocutionary forces) y que Dell Hymes describe como contexto de situación por medio de su modelo SPEAKING: setting (tiempo y espacio) , participants (participantes), end (propósito), act sequence (secuencia de las formas y el contenido), key (tono), instrumentalities (canal y código), norms (convenciones) , genre (género). Por último, está la realidad extrasituacional que Malinowski (1923) define como *the context of culture* donde se entrelazan aspectos culturales, sociales, políticos e ideológicos del entramado sociolingüístico (pp 209-210).

El valor de las TIC para el desarrollo de estas microestrategias reside en el hecho que permitirán crear un nuevo clima para el taller. Como argumenta Maggio (2012) “ el docente puede aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para crear un escenario pedagógico de nuevo tipo, donde los procesos cognitivos no solamente son más complejos sino que pueden ser, a su vez, potenciados por las posibilidades que ofrece el hecho de volverlos más explícitos en términos de procesos” (p.69).

## 8) Integrar las habilidades lingüísticas:

- Diseñar actividades combinadas que integren las habilidades comunicativas en general y las orales en particular.

El taller busca maximizar las oportunidades comunicativas orales, especialmente el habla. Sin embargo en las actividades de plataforma, los alumnos tendrán que leer y producir no sólo textos escritos y orales sino también imágenes y material multimedia. Estas producciones serán rescatadas para usarse como contextualizadoras para el intercambio conversacional presencial, en donde tanto la escucha como el habla serán el centro de atención. Estas dos habilidades, por el carácter efímero del medio y sus otras características como la negociación inmediata, la mayor tolerancia a los errores y la economía sintáctica y léxica, presentan un gran desafío tanto para el docente a la hora de diseñar oportunidades, como de los alumnos de poder aprovecharlas al máximo. Las habilidades orales son de gran valor a la hora de aprender contenido lingüístico y situacional, pero por sobre todo para poder expresarse y negociar significado.

Las herramientas tecnológicas posibilitan la integración de las habilidades comunicativas de manera integral y permiten que el alumno lo haga desde un lugar de autonomía en la producción de contenidos e información escrita, oral y visual. Edith Litwin (2008) sostiene que "[l]a enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida y no solo cuando reciben una información (p.86)".

## 9) Asegurar relevancia social:

- Fomentar un clima que sea personal y culturalmente relevante.

Hay tensiones que atraviesan la enseñanza del inglés y subyacen en las prácticas áulicas diarias. La clase de inglés como recorte social es una arena donde cada subjetividad de los alumnos trae intereses, necesidades, motivaciones, ideologías, realidades socioeconómicas, culturales y afectivas diferentes. Dichas subjetividades podrán amalgamarse de manera más o menos homogénea y por tal motivo no debe perderse de

vista esta diversidad áulica cuya complejidad es la que, a su vez, contiene las riquezas. En sus comienzos con el *posmétodo*, Kumar (2003) explica

Within a society, one comes across many forms of accommodation and assistance as well as domination and resistance. These forms are generally based on factors such as class, gender, race, ethnicity, nationality, religion, language, and sexual orientation. The same factors play a role in shaping classroom discourse as well (see, Kumaravadivelu, 1999b, for details). In order to make L2 learning and teaching socially relevant one has to recognize that the broader social, political, historical, and economic conditions that affect the life of learners and teachers also affect classroom aims and activities. ( p. 239)

No deben desacreditarse los tintes ideológicos y las tensiones culturales que hacen que un proyecto cobre relevancia social. Por ejemplo, aclarar la variedad del lenguaje que se enseña y que se utiliza para enseñar, entendiendo que hasta la pretendida estandarización de la lengua condensa sus tensiones e intenciones. (Crystal, 1997; Fairclough, 1989; Fowler, 1979; Widdowson, 1993)

Partiendo de la idiosincrasia de hablantes nativos del español rioplatense, se fomentará una variedad que pueda ser usada de manera efectiva en términos de comunicación en la comunidad formada y considerando su posible proyección en otros contextos comunicativos no áulicos. Una variedad es efectiva en tanto y en cuanto sea lograda desde una flexibilidad en el abordaje de las formalidades de las distintas variedades del lenguaje que permita a los alumnos poder adaptarse y ser competentes en distintos contextos comunicativos.

Las *TIC* serán aliadas para poder acceder a material auténtico en L2 y brindar variedad lingüística que sea sensible al contexto del taller y recursos propicios para que los alumnos puedan generar sus producciones, que se espera puedan reflejar la relevancia social, grupal e individual buscadas.

10) Despertar conciencia cultural:

- Diseñar materiales que fomenten la relevancia cultural.

El carácter simbiótico de la relación entre la lengua y la cultura es un concepto de base en la enseñanza de una lengua. Kumar (2003, p. 267) presenta la diferenciación sostenida por una parte del pensamiento antropológico que divide el complejo concepto de cultura en dos: Cultura con C y cultura con c. Mientras que el primero abarca las producciones creativas provenientes de las artes, la segunda involucra construcciones personales como patrones de comportamiento, creencias y valores que determinan la vida diaria de los individuos de una comunidad. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando comenzó el proceso de globalización y cuando la comunicación ganó terreno en la enseñanza de la lengua, la transmisión de los aspectos de la vida cultural inglesa diaria se transformó en contenido cultural.

Stern (1992) explica que se han incorporado nuevos factores al proceso de enseñanza de L2: factores cognitivos que involucra conocimiento sobre diferentes estilos de vida para entender cómo estos impactan en el mundo globalizado y para poder entender cómo funcionan otros valores y actitudes en relación a la cultura de la L1; componentes afectivos que buscan balancear entre la admiración y el rechazo de la nueva cultura, despertando curiosidad por nuevos aprendizajes y un componente comportamental para desarrollar la habilidad de interpretar comportamientos culturales relevantes para poder adaptarse a nuevas formas de comportamiento. (p.268)

Buscaremos maximizar las oportunidades a través del potenciamiento cultural más diario, personal y cercano del alumno, que quedará manifiesto en sus producciones tanto de plataforma como en los intercambios conversacionales presenciales. Citando a Robinson (1895), Kumar (2003, p.170) explica que el *postmétodo* apunta a la "versatilidad cultural" que implica expandir el repertorio de las propias experiencias y comportamientos sin sustraer nada de lo propio. Esto saca a colación el concepto metafórico utilizado por Claire Kramsch (1993) "a third culture", que nos permite pensar el aula como un espacio conceptual donde dialoguen ambas culturas sin eliminar las dicotomías L1/L2, C1/C2, nosotros/ellos, lo propio/lo otro, sino superándose estas desde la heteroglosia y la producción de los estudiantes en los intersticios que se dan entre los dos polos en tensión durante el proceso de aprendizaje.

En un nuevo clima alcanzado en el aula *blended* los alumnos se convertirán en informantes y productores culturales. El uso del inglés y de las nuevas tecnologías como herramientas culturales permitirán “ la participación del alumno como camino y autogestión a su transformación individual y social, siendo protagonistas en la comunicación y en el aprendizaje, con espacio para la creatividad, expresión y relación.” ( Maggio, 2012, p. 170)

### **Capítulo 3: Aspectos metodológicos de la investigación**

#### **3.1 Descripción de la metodología de investigación adoptada**

Para construir un marco de investigación que nos permita indagar la realidad del taller, los relevamientos serán realizados a partir de las premisas teóricas y herramientas propias de la investigación de tipo cualitativa de estilo etnográfico, ya que estos buscan y permiten “ describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en tales sistemas” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014, pp 482-483). Al estar posicionados en un tipo de investigación social específicamente educativa, de entre las varias metodologías, sistemas de referencia y marcos conceptuales, tomaremos el tipo de investigación etnográfica por estar dentro de un marco metodológico de investigación constructivista (cualitativo) porque entendemos que éste cristaliza un tipo de metodología de investigación innovadora (Porta y Silva, 2003, p.6) que estará en línea con los objetivos de innovación de la propuesta y será la manera más orgánica y profunda de indagar la realidad del taller. Porta y Silva (2003) argumentan que esta manera de abordar un recorte de realidad social educativa para su investigación posibilita el trabajo hermenéutico por parte del investigador por medio de técnicas interpretativas

Ya que lo que tratan es de objetivar la realidad mediante la reflexión, aclarar las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad. El foco de interés lo constituyen las partes discursivas, que se desarrollan en el marco de situaciones particulares, de manera tal, que la investigación ofrezca una metodología que “describa” esa realidad. (p.8)

Así, la investigación etnográfica nos permitirá, por ejemplo, abordar el análisis de las tres dimensiones del sistema planteado por el *posmétodo*: particularidad para desarrollar conciencia crítica sobre las realidades y exigencias locales, practicalidad para entender la relación subyacente entre las teorías profesionales y las teorías y las prácticas personales y posibilidad para entender las experiencias e identidades que los alumnos traen al contexto de aprendizaje.

Ya definido el *posmétodo* como espacio discursivo para repensar y reconfigurar la enseñanza del inglés, su dimensión de practicalidad es la que posibilita e interpela al docente para investigar su propia práctica no tanto para generar teoría sobre ella, sino para mejorar los procesos de enseñanza. La investigación y teorización de este proyecto están supeditadas a la práctica de enseñanza y ellas tres están orientadas en la búsqueda de la innovación de las mismas. La propuesta de Kumar (1999, 2003) del aula como espacio discursivo, que demanda un análisis discursivo para sí mismo que sea crítico y transformador, en línea con Stenhouse (1984, p. 23) que explica que “lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer prosperar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de la práctica”, nos termina de definir para construir una propuesta de investigación de corte etnográfico que resulte auténtico a la realidad del proyecto.

Se usarán estrategias del enfoque mixto que nos permitirán representar “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández Sampieri, et. al, 2014, p. 534). Para ello se utilizarán herramientas de recolección de datos cualitativos y cuantitativos con el objetivo de poder describir las categorías de análisis de manera estadística y narrativa (p. 485) en pos de un diseño basado en el propósito de la “investigación-acción” el cual es poder “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un ambiente” centrada “en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (p. 496).

De acuerdo a la propuesta en este tipo de diseño, se respetarán las tres fases esenciales a lo largo de la implementación de la propuesta, que son: “ *observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemáticas e implementar mejoras) ” (p. 497). Estas tres fases se establecerán sobre la interacción, desarrollo y uso de material y rol de la evaluación en el proceso de enseñanza, es decir, se observará, pensará y actuará sobre estos tres aspectos del taller. Y son las diez macroestrategias del *posmétodo* como principios y las microestrategias como categorías de análisis las utilizadas para enmarcar la observación, el análisis y las mejoras en el nuevo diseño.

De los estudiantes se relevarán sus opiniones y experiencias sobre las clases presenciales, las tecnologías y aplicaciones que utilizan tanto dentro como fuera del aula, para qué y con qué frecuencia y también, sus experiencias y opiniones sobre el uso de *TIC* en el aula de ANCI (Apéndice F). Y de los docentes, se relevarán las opiniones y experiencias sobre sus prácticas áulicas presenciales, las tecnologías y aplicaciones que utilizan tanto dentro como fuera del aula, para qué y con qué frecuencia y sus conocimientos, experiencias y opiniones sobre el uso de *TIC* en el aula de ANCI.

Más allá de entender que en una propuesta de investigación de corte cualitativo la herramienta de recolección de datos más simbólica, y quizá menos considerada como tal, son los investigadores (Hernández Sampieri, et. al, 2014, p. 397), para llevar adelante el relevamiento de esta propuesta se utilizarán diferentes técnicas en el ambiente cotidiano de los participantes, que es el aula del taller, con la intención de propiciar la observación relativamente más espontánea de la realidad, junto con otros instrumentos que sirvan como fuente de datos más cuantitativos y documentales. Obtener diferentes tipos de datos duros y blandos podrá propiciar el enriquecimiento de información y ayudará a no reducir la mirada analítica sobre los mismos.

Se realizará recolección de información directa a través de la observación directa (sin participación) de las clases del taller, cuestionarios escritos y entrevistas semiestructuradas orales a alumnos y docentes. También se utilizarán herramientas de recolección indirecta para obtener una recopilación selectiva de documentos como información de los resultados de exámenes orales finales rendidos en los últimos 3 años (2016, 2017 y 2018) hasta el examen final diseñado para este proyecto (2019) (Apéndice



G). Se analizará, también, el programa de estudio de 6° año (Apéndice D) aclarando que el taller no posee un programa de estudio propio. Se utilizará una planilla de observación de clases presenciales para el taller (Apéndice H), una planilla con la escala de puntuación para la evaluación de la oralidad (Apéndice I) y las rúbricas descriptivas para llegar a la puntuación (Apéndice I). Las rúbricas descriptivas se utilizarán durante las clases *blended* y para la evaluación final oral. Se llevará un diario de campo durante las observaciones de clases y momentos de encuestas, durante el diseño y armado del material y durante la realización del proyecto.

Una vez recolectada toda la información diagnóstica y la proveniente de la puesta en marcha del proyecto, se realizará una triangulación de dichos resultados. En esta instancia, la triangulación de los datos recolectados será una herramienta de relevancia para potenciar la profundidad y validez del análisis. Según la definición de Benavidez y Gómez, (2005, p. 119) la triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos) de diferentes fuentes de datos. Los autores explican cómo “dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varios métodos”, en el caso de esta propuesta la observación, los cuestionarios, las encuestas y la recolección de datos documentales para encontrar aspectos en común y/o disidentes entre datos estadísticos y narrativos, por ejemplo. La utilidad de la triangulación reside en que no solo sirve para evitar “malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos” sino también “para identificar las diversas formas cómo un fenómeno se puede estar observando”, es decir que no solo se utiliza “para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión” (p. 120).

Enmarcados en la hipótesis, los objetivos y los aspectos metodológicos presentados, nos disponemos a analizar un recorte de la realidad áulica de ANCI entendiendo que estos procesos de análisis enfocados nos permitirán conocer el contexto para proponer mejoras en las acciones metodológicas. Como lo indica Kumar (2001, p 540) “ [t]he fundamental aim of action research”, as Elliott (199, p. 49) makes crystal clear, “is to improve practice rather than to produce knowledge”. Siguiendo la explicación de Litwin (2008, p. 210), damos razón a esta investigación didáctica, con “clara intención de teorizar” para poder “ estudiar las maneras en las que los alumnos y los docentes crean y construyen formas de trabajo y reglas sociales en una descripción y reconstrucción dialéctica de los escenarios y grupos”.

## 3.2 Desarrollo del proyecto de innovación

### 3.2.1 Construcción y presentación del propósito del proyecto

La detección de tensiones durante la observación de las clases del taller de conversación fue el puntapié inicial para generar la propuesta de una mejora para el mismo. Por ejemplo, la manifestación de cierta resistencia o falta de motivación en algunos de los estudiantes en la participación durante las clases observadas o los patrones de interacción automatizados entre docentes y alumnos dejaron de manifiesto prácticas naturalizadas, y aparentemente invisibilizadas, pudiéndose interpretarlas como tensiones manifiestas.

Previo a la puesta en marcha del proyecto de innovación, se analizaron los resultados obtenidos en los exámenes orales finales desde 2016 a 2018 (Figura 6) y de acuerdo al propósito de enseñanza del taller en esos años pudo entenderse que el mismo había sido básicamente cumplido: desarrollar las habilidades comunicativas orales eficaces para usuarios de la lengua de nivel upper-intermediate. Sin embargo no se pudo analizar en profundidad los contenidos y su organización debido a que el taller no disponía de un programa de estudio específico.

La posibilidad de realizar el ciclo de mejora se propone, entonces, desde una nueva configuración didáctica proponiendo nuevas intencionalidades en el tratamiento de los contenidos, técnicas de enseñanza, diseño de actividades y una nueva construcción metodológica con el planteamiento de nuevos propósitos de enseñanza para el taller. El *posmétodo* aporta al sustento del marco metodológico y la materialización de la configuración didáctica con un nuevo clima discursivo logrado en un medio *blended*, también ya descrito. En el programa de estudio para el taller puede leerse la nueva propuesta (Apéndice K).

La propuesta de mejora será planteada desde la suma de un nuevo propósito de enseñanza para el taller: generar las condiciones para que los alumnos se involucren en sus procesos de aprendizaje y desarrollen autonomía. Para tal objetivo se diseñarán actividades que propongan inicialmente una conversación colectiva presencial, para que luego cada estudiante produzca y comparta su propio material digital en la plataforma, que luego será utilizado por cada uno de ellos, sus compañeros y docentes para dialogar nuevamente en la

presencialidad. Las actividades propuestas buscan romper con la asimetría conversacional clásica establecida por la jerarquización de los roles en el aula por medio de la cual el docente inicialmente provee el material para que los alumnos conversen. Ahora, el docente media en la producción del material que el alumno se auto provea para comunicarse. Esto también busca desarmar la segunda asimetría en los patrones de interacción en el taller por la cual el docente pregunta y el alumno contesta.

Pueden encontrarse en esta propuesta las bondades de los cuatro pilares del aprendizaje invertido (FLIP Learning): Flexible environment, Learning culture, Intentional content, Professional educator. Flipped Learning está definido por sus propios autores como

A pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter.(Sams, Bergmann, Daniels, Bennett, Marshall and Arfstrom, p.1, 2014)

Este enfoque está sostenido por la reorganización del espacio físico y temporal por parte del docente que le permita facilitar diferentes maneras para que los estudiantes puedan demostrar sus habilidades y aprender contenidos (Flexible environment). La nueva organización espacio-temporal se logra por medio de la mediación tecnológica dada por el uso de diferentes recursos en la plataforma. Este uso hace que la posibilidad de aprendizaje no quede limitada al tiempo y espacio del taller sino que se expanda a un nuevo tiempo y espacio virtual, pudiendo y debiendo ambas realidades fusionarse.

La re jerarquización de roles y sus funciones en la construcción del conocimiento y la comunicación busca generar una cultura de aprendizaje diferente a la clásica (Learning culture). La nueva organización espacio temporal permite un cambio en los procesos de instrucción para pasar de un modelo jerárquico clásico en el cual el docente es la fuente de información para que lo sean los alumnos. La instrucción se presenta en el aula virtual del taller para generar contenidos y el intercambio de los mismos con la posibilidad de

retomarlos en el aula presencial del taller para profundizarlos y potenciar el intercambio comunicativo. Los docentes son facilitadores de posibilidades para generar aprendizaje y los estudiantes son la nueva fuente de información.

Otra de las premisas del aprendizaje invertido está basada en el nuevo rol del docente como curador de contenidos en la nueva configuración espacio-temporal de la nueva cultura de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a desarrollar tanto comprensión conceptual como fluidez procedimental (Intentional content). El contenido intencional seleccionado por el docente busca junto a las nuevas formas de instrucción maximizar estrategias de aprendizaje activo y la interacción centrada en los estudiantes.

Finalmente, el cuarto pilar de este enfoque rompe con los tradicionales mecanismos de control y exige al docente la transformación de su práctica y la reflexión sobre ella; entender que el conocimiento y la comunicación son constructivos y que si se planifica o surge la necesidad de instancias de transmisión, éstas serán válidas siempre y cuando de pongan al servicio de la construcción (Educador profesional). En la nueva configuración espacio-temporal del taller como nueva cultura de aprendizaje en la posibilidad de generar una nueva forma de instrucción y contenido intencional, se espera que los docentes se transformen en miembros esenciales desde la periferia en el nuevo patrón de interacción de roles.

### **3.2.2 Definición de los contenidos en el proyecto**

Para este trabajo el contenido ha sido pensado siguiendo el análisis que realiza Stenhouse (1984, p. 34) sobre el tema desde una compleja perspectiva cultural y del currículum, el que nos hace entender al contenido desde una doble perspectiva. Por un lado, el contenido-lenguaje como herramienta de construcción del pensamiento y de la comunicación dentro de un contexto cultural. Por el otro, el contenido-tema como recorte cultural que proviene del afuera del aula. En ambos casos se ha prestado particular atención a las convenciones y valores (Stenhouse, 1984, p.39) que el contenido presenta como construcción cultural en sus estructuras, organización e incluso sus limitaciones.

Tradicionalmente los docentes proponen contenidos-temas de conversación que puedan despertar la necesidad de utilizar contenidos-lenguaje previamente seleccionados y

jerarquizados y, por medio de ellos, lograr la comunicación. Esta propuesta pretende diferenciarse en el tratamiento de los contenidos-lenguaje, planteando una selección y ordenamiento abierto a la demanda y las necesidades comunicativas de cada estudiante, que vendrá de la mano de los materiales producidos por ellos y sus diferentes contenidos-temas. Esta decisión está sostenida por el nivel de lengua construido por cada estudiante, el que posibilita el uso de una gran cantidad de contenidos del sistema lingüístico adquiridos a lo largo de sus años de práctica, aprendizaje y producción. Además, hemos considerado el planteo de Stenhouse sobre la organización clásica de contenidos (1984) quien reivindica " el carácter espontáneo de la secuencia de la clase" sosteniendo que " el trabajo con lo emergente favorece la comprensión auténtica, que guarda significado tanto para los alumnos como para los profesores" (Litwin, 1997, pp 50-52).

Se busca que la selección y el orden de los contenidos sean orgánicos a la necesidad planteada por las producciones digitales y lingüísticas de los estudiantes para que el nuevo programa de estudio no se transforme en un documento que favorezca las prácticas convencionales, sino las transforme entorno a la búsqueda de nuevos patrones de interacción y fomentación del aprendizaje autónomo y significativo. Las actividades del proyecto estarán contextualizadas por un contenido-tema global perteneciente a la primera unidad del libro de texto (Apéndice K) denominado " the senses", al que se lo tratará desde diferentes niveles y perspectivas para lograr variedad, profundidad y significatividad en la producción de los estudiantes.

La selección de los contenidos-lenguaje se desprende del programa de estudio del curso regular de 6° año (Apéndice D) que se condice con los contenidos propuestos por el libro de texto utilizado en las clases regulares (Apéndice L). Estos contenidos pertenecen a la selección de un corpus lingüístico establecido, primero, por entidades internacionales oficiales de la lengua y, luego, por directivos y docentes de la institución; los mismos están compuestos por aspectos gramaticales, lexicales y fonéticos que, junto con otra selección de contenidos procedimentales, están pensados para que una persona pueda desarrollarse como usuario competente del lenguaje.

### 3.2.3 Conceptualización de la evaluación en el proyecto

Este ciclo de mejora apunta a un cambio en la perspectiva metodológica y con ello una revisión en la estructuración sustantiva y sintáctica en la enseñanza de la lengua como campo de conocimiento (Litwin, 1997, p. 55). Por ello, el proyecto estará enfocado en un diálogo entre una nueva construcción metodológica y una nueva configuración didáctica generadas en respuesta a la observación de una problemática del aprender (p. 65), la necesidad de oportunidades para lograr una forma de aprendizaje diferenciada. La diferenciación en la nueva construcción del enseñar intenta modificar una inercia en los procesos clásicos que pueden inhibir a los alumnos al momento de involucrarse de manera sustancial en sus procesos de aprendizaje.

Esta lógica implica un cambio en la perspectiva de la evaluación para que la misma deje de ser una instancia final de acreditación de saberes y se convierta en una acción de producción y aprendizaje para los estudiantes y diagnóstica para los docentes. Se espera que al cambiar parte de la evaluación final oral, éste retroalimentará los cambios en las estructuras de las clases del taller para lograr la mejora metodológica y didáctica integral. La producción digital y lingüística realizada por los alumnos a lo largo del ciclo de mejora será no solamente evaluada, sino que cobra mayor significado al transformarse en parte de la herramienta de evaluación en sí misma. El material utilizado para evaluar a los alumnos habrá sido producido por ellos mismos cuando tradicionalmente eran los docentes quienes diseñaban ese material para ser utilizado el día del examen final oral.

Considerando el nuevo contexto, es la evaluación de tipo formativa la que se presenta como auténtica<sup>5</sup> ya que se brinda como instrumento de análisis y valoración del saber pensar, resolver y hacer individual y colectivo en situaciones que van más allá de las prácticas áulicas clásicas. En esta configuración de enseñanza del taller, siguiendo a Anijovich y González (2022), la evaluación formativa como proceso es la que permite “recabar información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar (p.10)”. Esta forma de evaluar deja de lado la totalización cuantitativa de la forma de evaluación

---

<sup>5</sup> Vease Anijovich y Gonzalez, *Evaluar para Aprender* (Aique Grupo Editor, 2022, p.p. 13-15) quienes sostienen que “la evaluación auténtica define sus lineamientos considerando que es necesario evaluar los aprendizajes situandolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad”.

sumativa para agregar variables cualitativas provenientes de las retroalimentaciones, la autoevaluación y la coevaluación que son estimuladas en este trabajo de mejora.

La instancia de evaluación final oral está estructurada en cuatro momentos (Apéndice M). El primer momento propone una entrevista personal donde los estudiantes hablan sobre sus intereses, rutinas, proyectos, etc. para que puedan conversar desde sus realidades personales. El segundo momento está propuesto como una conversación con el docente examinador quien provee una serie de imágenes para que el estudiante pueda expresar ideas y argumentar opiniones sobre temas de interés general, actualidad y debate. La tercera etapa prevé una conversación entre la pareja evaluada enmarcada en una serie de imágenes provistas por el docente a través de las cuales se debe negociar información para llegar a una conclusión en común. Finalmente, en la cuarta etapa los estudiantes conversan con el docente evaluador sobre un libro leído.

Se buscará innovar la entrevista personal inicial por medio de un cambio en la asimetría de roles; la elección de la temática y el material, que serán propuestos por el alumno, y en función de ello, el docente deberá pensar preguntas para establecer el diálogo. Esto hace que se mantenga el formato de la primera parte del examen dado por el género discursivo entrevista personal, pero abordado desde un lugar que fomenta la autonomía, compromiso y significatividad del camino recorrido en el aprendizaje y su evaluación.

### **3.2.4 Conceptualización de las actividades en el proyecto**

Las actividades diseñadas tienen su faro en propósitos de enseñanza basados en una nueva conformación de los roles de interacción para poder generar instancias que auspicien la significatividad y autonomía del aprendizaje. Las actividades propuestas para la plataforma y las clases presenciales apuntan también a que los estudiantes aprendan y mejoren sus habilidades comunicativas orales por medio de la construcción de contenido-tema y contenido- lenguaje *blended*. Estas actividades son acciones que se desarrollarán para fomentar el saber hacer y el saber comunicar a través de diferentes estrategias en el tratamiento los contenidos previstos (Litwin, 2008, p. 90). Guiados por las premisas y macro y micro estrategias en el *postmétodo* y apoyándonos en los cuatro pilares del

aprendizaje invertido, que busca construir una nueva cultura de aprendizaje en ambientes más flexibles, se diseñaron cuatro módulos en la plataforma Edmodo con diferentes actividades en plataforma y clase presencial.

El contenido-tema general que subyace todas las actividades es "the senses". En la primera clase presencial se realizaron dos actividades. La primera de sensibilización y personalización del contenido-tema donde se invitaba a los estudiantes a describir que olían, que texturas y temperaturas sentían, que sonidos y ruidos escuchaban, qué sabores había en sus bocas, que veían, etcétera para luego hablar sobre el rol de los sentidos en el aprendizaje y en relación al uso con las tecnologías. Luego se presentó el proyecto, las expectativas, lineamientos y tiempos de trabajo y se mostró la plataforma Edmodo.

La primera actividad en plataforma, rescata la actividad inicial presencial para que los estudiantes se familiaricen con la nueva interacción en Edmodo. Los estudiantes registran sus estímulos sensoriales en contenido-tema (foto) y contenido-lenguaje (descripción) en un muro interactivo (Padlet).



**Valeria Gabrielo**

publicó para **6th year blended class.**

Profesor · ANCI

22 de jul. de 2019 · 6:55 PM

Are your hands cold or warm now? (Feel them) What's the most predominant colour around the room you are in now? (Catch a glimpse) How does that place smell? (Take a deep breath) How does your mouth taste? (Wet your lips) Which sounds surround you? (Listen) How are your senses making you feel at this moment?

Activity:



1. Look at the tutorial on how to use Padlet.

Click on [https://youtu.be/\\_x-fvdkLdw8](https://youtu.be/_x-fvdkLdw8)

1. Go to the Padlet "Wake up your senses!" and describe how you are feeling through your 5 senses at this moment following the 5 questions above. Finish your description with a photo of your favourite smell, taste, texture, view or sound and say why it is so. On the title write if you belong to group 1, 2, 3 or 4.
2. Read your classmates' productions and choose one from your group to talk about next Friday 23rd and Friday 30th in class. You will have to report about your classmate's feelings and you will have to ask her/him at least one question about the description. You will also have to support your choice and explain why you have decided to talk about that classmate.

Aim of the activity:

- To describe your feelings through the 5 senses.
- To communicate your personal likes through writing and images.

Assessment:

Excellent

Very Good

Good

Below Standard.

Deadline: August, 30th

Contact:

Should you have any query or problem you can send me a Message. I'll be connected on Monday, Wednesday and Friday from 9 to 11 a.m.

Wake up your senses!

[padlet.com](https://padlet.com)

Me Gusta

2 Comentarios

Mostrar más respuestas...



Valeria Gabrielo

Hello again! Considering there are some students who were absent last Friday and some others who haven't been able to complete the task, I'm going to evaluate your Padlets after next Friday, 30th. Take the chance and edit your descriptions!

Me Gusta

La siguiente clase presencial se diseñó alrededor de una conversación grupal sobre las producciones en Padlet acerca de sus sentidos para que los estudiantes puedan describir las situaciones plasmadas desde anécdotas, sentimientos, opiniones, dificultades, etc. y los compañeros tengan lugar para profundizar por medio de preguntas o comentarios sobre esas producciones. Se prorrogó una semana la primera actividad virtual y se planificó un segundo encuentro presencial para retomar las producciones y conversaciones de los estudiantes.

La segunda intervención virtual se diseñó alrededor del sentido de la audición. Las actividades iniciales fueron pensadas con la intención de estimular la audición de sonidos

para reflexionar sobre ellos. Luego, los alumnos personalizan el contenido tema en una cacería de sonidos que los identifique y los documentan en un Audiomapa.

Let's listen to the outside..

So far, we have been talking about the 5 senses. Now, we are going to focus our attention on one...hearing.

Sounds can be universal, they can become social and even define one's personality.. For example, [https://youtu.be/HS6Yt\\_UHRjU](https://youtu.be/HS6Yt_UHRjU)

Do you know which sounds you used to hear into your mother's womb? Click on the link below and listen for a while. How would you describe it? How do you feel when you

listen \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_ it?

Click \_\_\_\_\_ on <https://youtu.be/P7jga0VE5CE>

Now, think of a sound that represents a part of our national culture. Go to the link below and \_\_\_\_\_ listen \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_ one.

<https://youtu.be/KfXDr0O5YdI>

Which sounds bring you memories from childhood?

Which sounds do you like listening to? Which ones don't?

## Activity 2

- For this activity, you are going to make a collaborative map of sounds from Necochea and Quequén.. you are going to become a sound hunter!

- Think of a sound that represents you personally, socially or geographically.
- Record that sound with a mobile phone or any other device.
- Upload the sound to <http://www.audiomapa.org/> ( use the third attachment)
- Next classes Friday 6th and Friday 13th , you will tell about your experience while hunting the sound and why you chose it. And, you will have to ask at least one question to one of your classmates about her/his experience.

Important!!- read the instructions on how to record and upload sounds in the third link (<http://www.audiomapa.org/>),

Aim of the activity:

To build a collaborative audio map.

To talk about sounds that represents us.

- Assessment of the activity:
  - Excellent
  - Very Good
  - Good.
  - Below Standard.

Deadline: September 13th

Contact:

- Should you have any query or problem you can send me a message, I'll be connected on Monday, Wednesday and Friday from 9 to 11 a.m.
- [Audiomapa.org](http://www.audiomapa.org/)
- <http://www.audiomapa.org/>

En la tercera clase presencial cada estudiante presenta su sonido, narra su cacería y se establece una conversación grupal sobre las experiencias, sentimientos, reflexiones y dificultades encontradas.

La tercera intervención en plataforma está basada en la escucha y en la idea de poder analizar un caso donde la escucha y la comunicación se perciban problematizadas para proponer diferentes estrategias de solución a esos problemas. Esos casos son grabados y compartidos en Voicethread.

Let's listen to our mates..

#### Instrucciones

So far, we have been talking about the five senses and hearing and hunting the sounds arounds us. Now, we are going to focus our attention on listening. We know that hearing and listening are not the same thing and we also know that there is not listening if there is not speaking. Some questions to think about.. what is ill speaking? What is effective listening? Does good speaking guarantee good listening? how do you speak? and what kind of listener are you?

#### Activity 3

- For this activity, you are going to analyze a current personal case in which you notice speaking, listening or both are not being effective, to provide a possible solution to it.
  - Look at the Ted video by Julian Treasure " How to speak so that people want to listen to you".

<https://youtu.be/eIho2S0ZahI>

- Think of a case involving family members, friends, mates, teachers,

neighbours, etc. in which communication (speaking/listening) is not being effective. You can be part of the case or not.

- Who are the people involved? (Do not give names)
- What is the problem of communication ? (think about the aspects mentioned in the video)
- Was it a single time or does it happen regularly?
- Can you think of a solution to that problem?
- Watch the tutorial on how to use Voicethread and open your account.
- Record your case. It should not be longer than 3 minutes.
- Listen to at least one of your mates' cases to talk about it next classes Friday 20th and Friday 27th
- Aims of the activity:
  - To analyse a case.
  - To provide a solution to a problem.
  - To associate information in order to reflect upon a problem.
  - To develop effective communicative strategies for listening and speaking.
- Assessment of the activity:
  - Excellent
  - Very Good
  - Good
  - Below Standard.

Deadline:September 27th 10 a.m.

Contact:

- Should you have any query or problem you can send me a message, I'll be connected on Monday, Wednesday and Thursday from 9 to 11 a.m.

How To: Using VoiceThread LMS Assignment Submission (for Students)

<https://youtu.be/L3NII3fwbYo>

VoiceThread - Let's listen to our mates.

<https://voicethread.com/share/12795210/>

En la cuarta clase presencial cada estudiante presenta su caso, su análisis y sus soluciones. Se conversa, interroga y reflexiona de manera grupal sobre cada caso y se busca concluir el encuentro analizando características en común y diferencias entre los casos.

La cuarta intervención virtual está fundamentada en la autoescucha y la introspección. Después de una actividad y un video introductorio, los estudiantes deben reflexionar y producir contenido-tema visual con una fotografía tomada por ellos y compartirla en el muro interactivo Padlet.

Let's listen to ourselves.

Instrucciones

So far, we have been talking about the five senses, hearing to and hunting the sounds around us and analysing cases to provide solutions. Now, it is time to listen to ourselves.

Nowadays, we seem to be immersed in a fashion of watching and showing, where opinions overshadow ideas. Within this fashion, what is the role of listening, especially listening to ourselves? What does listening to ourselves mean? Let's think for a moment.. look at the Chinese idiograph which means "to listen". What does listening mean for this Eastern culture?

<https://images.app.goo.gl/H7ENgMdaL4WxDR568>

Activity 4:

- Look at the Ted Talk video by Karol Ward, " Finding your inner voice" and take notes about the ideas you find important and interesting to discuss later with the group.

<https://youtu.be/hvKnyimoqC8>

- What does listening to ourselves really mean for her? Do you agree? Why? Why not?
- Karol uses a number of photos to depict feelings, thoughts and emotions.

For your final oral test you will have to listen to yourself and make a production to express what comes out: a feeling, a thought, an idea, a fear, a desire, an anecdote, etc. You have to represent it by a photo you have taken. For our last face-to-face class, 25th October, you will have to make a first presentation of your production, describe it, explain it and talk about the process before and while taking the photo.

- Upload your photo to the Padlet <https://padlet.com/valeriagabrielo/1nke26khxlt>

Then, we will use that material for your final oral exam. In the last part of the interview, you will have to interact with a partner and the examiner using the output and information you have previously produced.

Aims of the activity:

- To develop listening strategies for note taking.
- To develop speaking strategies for group discussion.
- To associate information for personal analysis.
- To produce meaningful, personal and creative material to communicate during the final oral interview.
- Assessment of the activity:
  - Excellent
  - Very Good
  - Good
  - Below Standard

Deadline:

25th October 18 p.m.

Contact:

Should you have any query or problem you can send me a message, I'll be connected on Monday, Wednesday and Friday from 9 to 11 a.m.

My pic



En la quinta clase presencial los estudiantes presentan sus fotografías, describen el proceso creativo respondiendo a algunas preguntas del docente y se abre la conversación grupal sobre el proceso, el resultado fotográfico, la historia detrás de la fotografía, etcétera.

### **Parte III**

#### **Capítulo 4: Análisis de los resultados**

##### **4.1 Análisis de la construcción metodológica del taller previa al proyecto de innovación**

Conforme a la metodología de investigación descrita anteriormente comenzamos la observación directa (sin participación) durante el mes de abril de una serie de 16 clases del taller de conversación para analizar los patrones de interacción en el aula entre docentes y alumnos y la vinculación de estos con las actividades, los contenidos, los materiales y las TIC. El objetivo fue detectar tensiones en esa configuración didáctica que nos permitieran, a partir de ellas, diseñar las estrategias de mejora.

La variedad de las actividades observadas revelaron claros patrones de interacción, por ejemplo, en el inicio de las clases los docentes preguntan y los alumnos contestan preguntas sobre asuntos personales o de actualidad con la intención de comenzar a generar un "clima conversatorio" denominado warm-up. También se desarrollaban actividades de conversación unidireccional entre docente y alumno, conversación de a pares para describir, intercambiar y comparar información y grupal para debatir y dar opinión (Apéndice N)

Las instrucciones utilizadas, el diseño y uso del material y las actividades propuestas se encontraban configurados a partir de lineamientos del enfoque comunicativo clásico (Communicative Language Teaching). Se utilizaron materiales prediseñados en el libro de texto, videos e imágenes contextualizadoras para generar ideas y temas de conversación, al igual que diagramas o redes conceptuales y textos para establecer debate y una novela para describir y dar opinión. Las actividades y los materiales fueron siempre propuestos por los docentes, en ninguna instancia por los alumnos.

La organización de los contenidos expresados a través de un listado de contenidos conceptuales y procedimentales revelan un orden lineal dado por el criterio de ordenamiento en la dificultad de las estructuras sintácticas que van de menor a mayor. Los mismos están redactados en el programa de estudio del curso de 6to año (Apéndice D) ya que, como se mencionó anteriormente, el taller no cuenta con un programa de estudio

propio. Se observa que el programa general no sigue un esquema organizativo derivado de los lineamientos del enfoque comunicativo el que sí enmarca las técnicas y secuencias de las clases. Por ejemplo, se observaba siempre la propuesta de una temática contextualizadora de la lengua para fomentar el uso de determinadas estrategias de conversación, estructuras sintácticas, fonéticas y léxicas que permitían la interacción y comunicación. Sí bien las temáticas de conversación no estaban explicitadas en el programa de estudio, las mismas fueron propuestas por los docentes en todas las clases observadas.

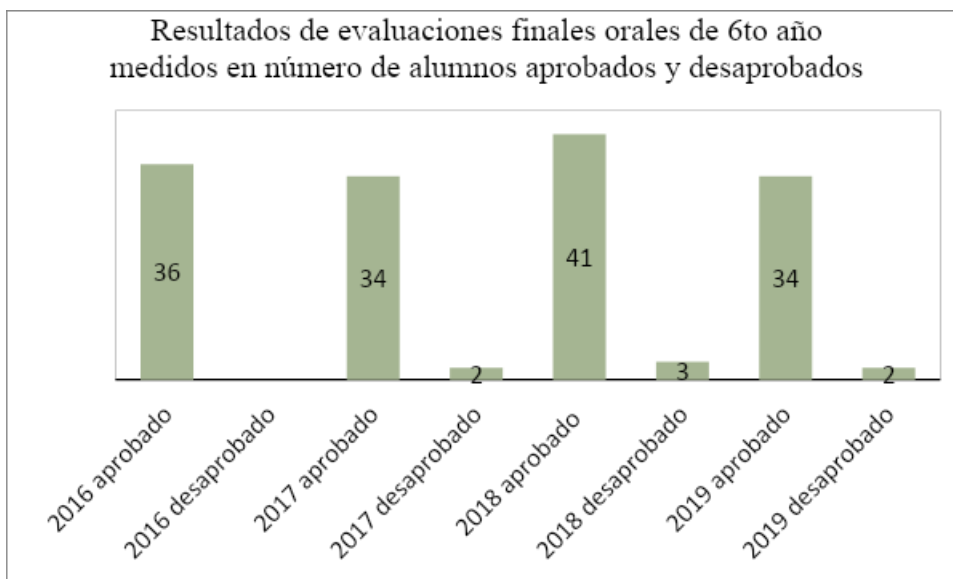
Si bien el taller tampoco contaba con propósitos de enseñanza explícitamente establecidos, los mismos se pudieron deducir del programa general de estudios de 6to año (Apéndice D) y los mismos son de tipo procedimental: describir, comparar, decidir, especular, justificar, etc. Al igual que las actividades, los materiales y los temas, los propósitos estaban implícitamente enmarcados por la programación del enfoque comunicativo en la propuesta de los docentes.

Se pudo observar que los propósitos de enseñanza planteados previamente al proyecto de mejora se iban cristalizando en las actividades propuestas sin mayores dificultades y tanto alumnos como docentes interactuaban en un clima (retomando el concepto de clima planteado por Kumar en su referencia bibliográfica) el cual se acerca a la tradición de enseñanza mimética, en donde nada parecía ser distinto o novedoso en las formas de enseñar, aprender e interactuar con la L2. Las actividades diseñadas y los materiales seleccionados y adaptados para esas actividades eran orgánicos a dicho clima.

De los resultados estadísticos de aprobación de exámenes finales orales presentados en la Figura 6, se observó que el índice de aprobación desde el año 2016 al 2018 fue alto y sostenido a lo largo de esos años, lo que denota que los procesos de enseñanza y aprendizaje fomentados y las formas y rúbricas de evaluación (Apéndices I y J) respondían satisfactoriamente a los objetivos propuestos inicialmente para el curso y el taller.

Figura 6

*Estadística de resultados de evaluaciones finales orales en ANCI 2016- 2019. Elaboración propia.*



Las encuestas orales y escritas sobre el uso de las nuevas tecnologías presentan una diversidad de opiniones y percepciones tanto de alumnos como docentes del taller. Mientras que algunos alumnos entienden el uso de tecnologías en la clase como un recurso o medio de escaso valor para fomentar el aprendizaje de la lengua

*“Para mí no es tan importante utilizar la tecnología porque se puede aprender sin usarla, no es tan necesaria. Además, te distrae mucho.” (estudiante)*

*“No mucho porque como tenemos los libros, usamos siempre los libros o hablamos y si no, traen fotocopias.” (estudiante)*

Para otros alumnos tiene una relativa importancia

*“Vendría a ser como un 50/50 porque por ahí con las películas y eso, también hay más vocabulario y por ahí más pronunciación.” (estudiante)*

*“ Yo creo que es importante ya que es una nueva forma de aprender, es como actualizarnos, pero hay que tener en cuenta que la tecnología va hasta un cierto punto porque si la usamos mucho puede ser que sea aburrido y si la usamos poco también puede ser aburrida, tipo... tenemos que encontrar el equilibrio entre las dos cosas.” (estudiante)*

Y para un grupo relativamente mayoritario puede traer diferencias en los procesos de aprendizaje

*“ Y a mí me gusta mucho más, es algo con lo que convivo todo el tiempo y usarlo en un ámbito que es para aprender, no sé, me hace más llevadero y además hace que me acuerde mucho más de las cosas porque si alguien me repite y me repite, a veces, te dispersas.” (estudiante)*

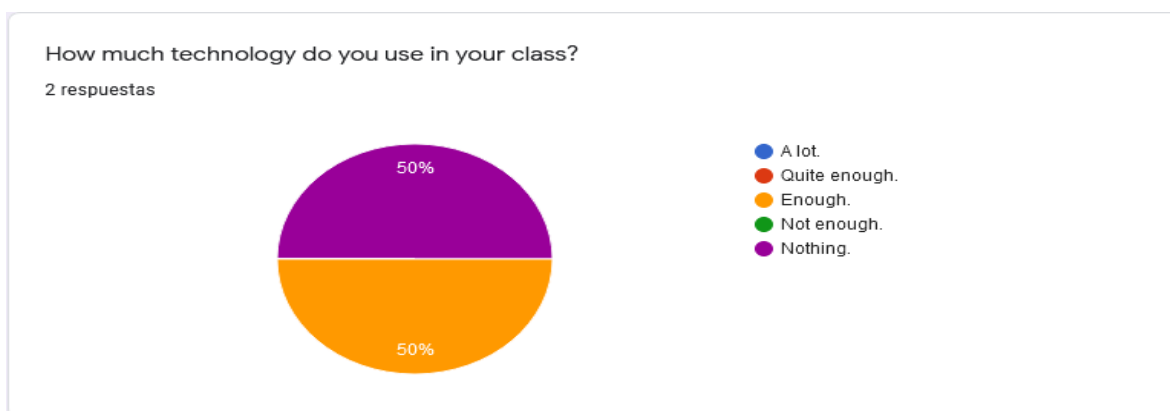
*“No me parece una prioridad porque a veces se da para la dispersión, pero está bueno porque es más innovador y por ahí es como que nos motiva a hacer cosas.” (estudiante)*

*“ Para mí esta bueno porque es como que te llama más la atención, te dan ganas de prestar atención y es una forma más de interactuar, no se...de participar.” (estudiante)*

En lo que respecta a los dos docentes a cargo de los talleres, uno de ellos no usa TIC en sus clases ni las considera necesarias, mientras que la otra docente sí, como indica la Figura 7.

Figura 7

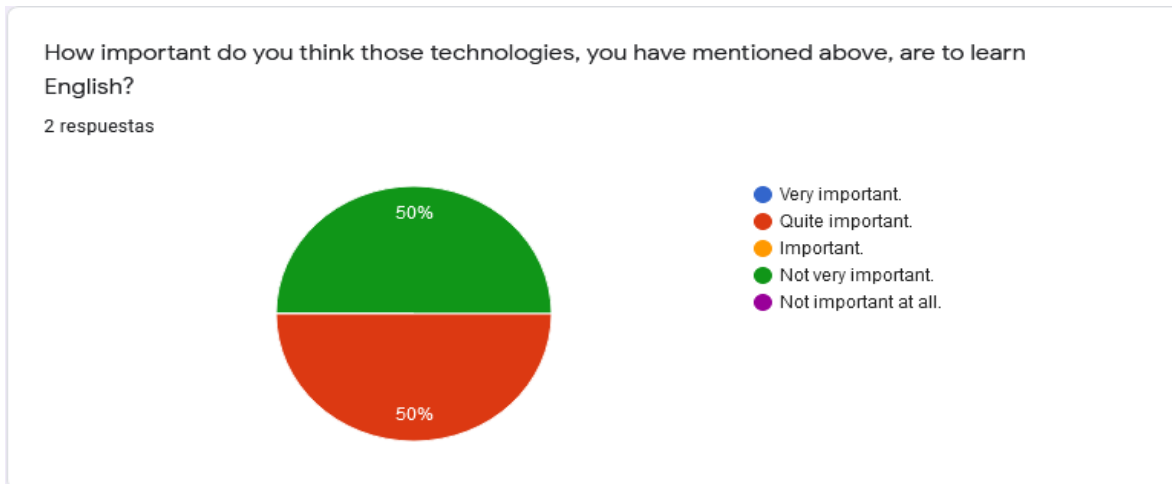
*Estadística sobre el uso de TIC propuesto por los docentes para sus clases. Elaboración propia.*



En línea con sus prácticas y como se lee en la Figura 8, mientras que para la docente que usa *TIC*, el uso de las mismas es bastante importante, para el otro docente no lo es.

Figura 8

*Estadística sobre la importancia otorgada por los docentes al uso de TIC en el proceso de aprendizaje. Elaboración propia.*



Estos datos nos acercan cuestionamientos como cuál ha sido la experiencia de aprendizaje de la lengua de los alumnos que niegan el uso de *TIC* como útil, necesario o importante en dicho proceso o por qué razones un docente prefiere no utilizar *TIC* en sus prácticas de enseñanza. Estos y otros cuestionamientos quedan pendientes para futuras experiencias en trabajos de innovación y mejora. Sin embargo, tomaremos como referencia las valoraciones positivas de los testimonios de los alumnos sobre el uso de tecnologías realizadas hasta el momento, que si bien están insertas en usos tradicionales del material didáctico, nos dan pistas para poder resignificar su implementación desde la mediación y orientarla gradualmente hacia la perspectiva de la educación transformadora.

*“Hace como dos o tres semanas en la clase de [...] que jugamos con Kahoot y era para aprender los phrasal verbs y me quedaron.” (estudiante)*

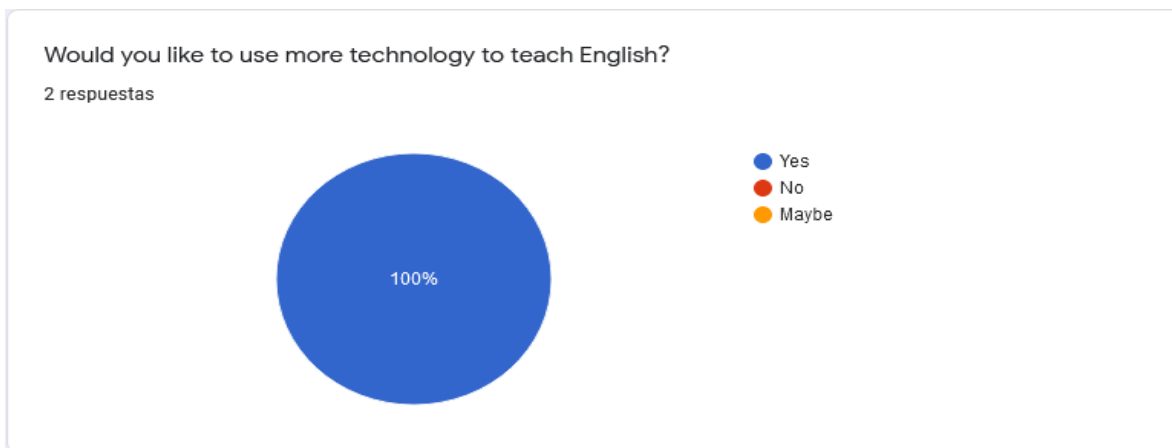
*“¿Tipo aplicación? Puede ser con videos sobre temas que estás viendo, cosas así que te ayudan a expandir el vocabulario.” (estudiante)*

“ Hay veces que está bueno tipo ver videos y esas cosas porque es como que vas escuchando a otra gente hablar inglés y lo puedes ir incorporando y puedes ir afinando más el oído y esas cosas .”(estudiante)

De la misma manera tomaremos el total deseo de ambos docentes de poder mediar sus prácticas con TIC, tal cual queda graficado en la Figura 9.

Figura 9

*Estadística sobre el deseo de los docentes de usar TIC en el proceso de enseñanza. Elaboración propia.*



Observamos que los datos presentados hasta aquí nos proveen información sobre tendencias y resultados que, como ya planteamos, describen una realidad de enseñanza de orientación mimética. Así mismo, si esos resultados son observados desde una misma perspectiva mimética, no presentan demasiado margen para detectar tensiones o espacios de mejora, más allá de poder implementar de manera tecnicistas el uso de más tecnología en las prácticas de enseñanza del taller.

Sin embargo, corremos la mirada y la orientamos hacia la búsqueda de una experiencia de enseñanza e investigación transformadoras, lo que nos permite triangular los datos de manera tal que detectar la tensión nos abra el espacio para proyectar y construir acciones de mejoramiento y no quedar limitados a la teorización. Jackson (2002, p. 183) argumenta que en la investigación educativa “ la atención suele centrarse en los resultados *epistémicos* antes que en los *transformadores*: en la adquisición de conocimientos

científicos más que en el desarrollo de la *actitud* científica, en aumentar las *aptitudes* para la lectura antes que en cultivar el amor por la literatura.”. Con la intención de no quedar en resultados epistémicos aislados, conocimiento teórico recortado y el desarrollo de aptitudes comunicativas orales mecánicas, ampliamos la mirada para entender qué sostiene altos números en el rendimiento en instancias de evaluación final, pero cierta insatisfacción en el alcance de los propósitos docentes reflejados en el proceso de aprendizaje.

*“ Pero sí, cuesta que lo implementen a lo largo de la unidad. Si vos te pones a pensar que lo ven a principio de la unidad, después las siguientes páginas también, cuando terminan la unidad todavía no lo tienen incorporado, no lo usan, no lo aplican. Pero no digo que sea fácil. Para mí es muy difícil eso.” (docente 1)*

*“ El objetivo fue que los chicos hicieran una mini presentación sobre una causa social, personal, local. Empezamos a trabajar con la unidad 8 que en la sección de vocabulario trata ciertos global and local issues como desigualdad de género, terrorismo, racismo, corrupción..bueno..ehh..etc, etc, etc, homelessness...bueno [...] Eh, entonces el objetivo era que ellos elijan una causa, una que los represente o una que ellos nos quieran contar y la presenten a la clase. Tenían un ratito, el punto de partida eran cuatro preguntas, el contenido era el vocabulario que habíamos aprendido y bueno, habíamos charlado un poco de todos los temas de la clase anterior. El material fue lo que les daba el libro como base y el patrón de interacción fue, bueno ellos presentaban de manera...algunos trabajaron en pareja otros solos, eh...pero ellos presentaban y yo hacía preguntas y sus compañeros también. A los chicos les costó un poco más hacer preguntas sobre los temas que trataban sus compañeros.” (docente 2)*

El contraste entre los datos estadísticos de aprobación de exámenes orales finales, que son altos y sostenidos a lo largo de 4 años, triangulados con las respuestas de las entrevistas orales realizada a los docentes, donde se manifiesta cierta preocupación por aparentes déficits en los procesos de aprendizaje, sumado a la observación sin participación realizada durante el mes de abril, abre un espacio de interrogaciones propicio para la investigación en este proyecto. Jackson (2002, p.95) sostiene que en las incertidumbres de la enseñanza” [t]odo tipo de percances podrían interferir entre la *transmisión* de un conocimiento por parte de un docente (o su recomendación de que los alumnos lo obtengan



de alguna fuente, como un libro de texto) y su almacenamiento a salvo en el banco de memoria o el sistema neurológico del alumno". Esta cuestión detectada puede estar vinculada al hecho de que las prácticas de enseñanza transmisiva suelen estar demarcadas por procesos de evaluación que, en este caso, validan resultados cuantitativos de aprendizaje y no necesariamente ponen en observación crítica la calidad del proceso. Esta fuerza ejercida por la evaluación es la que Litwin ha descrito desde diferentes ángulos como prácticas patológicas y sus efectos (1998, p.12).

*" Muchas veces la actividad la pienso en función de lo que le van a tomar a ellos o cómo les van a tomar a ellos en el final." (docente 1)*

*" Sí, sí y sobre todo en el taller de conversación otra vez, que obviamente el foco está puesto en eso (la evaluación), que ellos se puedan expresar, que puedan hablar con confianza, con fluidez, con todo, así que sí." (docente 2)*

Las prácticas de enseñanza influenciadas por la tradición mimética y los procesos de evaluación que las validan suelen estar sostenidas por los materiales utilizados que son, muchas veces, pre-diseñados por la industria editorial, o diseñados por los docentes bajo la influencia de líneas editoriales que siguen determinadas tendencias metodológicas.

*" Y otras veces uso lo que dice el libro, el Teacher's que está bueno. Te hace toda una introducción, los va llevando y finalmente terminas con la actividad, ya sea de algo que tengan que leer o de imágenes que haya ahí o preguntas que haya en el libro." (docente 1 )*

*" Y en cuanto al taller de conversación bueno, ahí es distinto, ahí ya el libro no sirve tanto, veo que quiero tratar, no sé, si quiero hacer un debate eh...obviamente investigo algo antes, preparo a lo que es ese grupo esa clase, el tema que se va a tratar eh..no sé..si tengo que enseñar una parte del examen oral, un 'compare and contrast pictures', también, primero intento darles un poco de background, mostrarles un ejemplo, un listening, un video en el que se esté haciendo. Después hacerles yo un poco de explicación y tips y después, obviamente largarlos a ellos y darles un feedback." (docente 2)*

Dicha influencia en los procedimientos tradicionales para seleccionar material y diagramar actividades dependientes de un método o enfoque, también impacta, a veces, en

el uso de *TIC* intervinientes en las prácticas diseñadas. Esto puede generar que la tecnología determine la práctica de enseñanza quedando la misma supeditada a la herramienta, o que, como se ve en las Figuras 10 y 11, las herramientas puedan quedar impuestas en la actividad sin tener una auténtica necesidad en su uso. Carina Lion (2005) argumenta que “[l]a tecnología fijada a su lugar más tecnocrático convierte en vacío su significante y erosiona justamente el carácter contingente de su existencia y su conexión con su pedagogía” (p.17).

Figura 10

*TIC usadas por los docentes en clase. Elaboración propia.*

What type of technology ( devices, apps, social networks, etc.) do you use in your class?

2 respuestas

Apps, computer and projector, mobile phone.

none

Figura 11

*Propósito en el uso de las TIC en clase. Elaboración propia.*

What do you use it for?

1 respuesta

Entertainment, information searches, support and introductory material.

Procedimientos, materiales, instrucciones, actividades, evaluación y *TIC*, el análisis de todos ellos en la configuración didáctica del taller de conversación nos revelan que una de las tensiones que cruza todos estos aspectos en la metodología planteada se da en los patrones de interacción en el aula, marcados por la asimetría entre los docentes y los alumnos.

*“ Y bueno, sobre lo que van entendiendo y las preguntas que les voy haciendo yo vamos viendo cuánto entendieron, cuánto no y cositas interesantes que les hayan parecido del video.” (docente 1)*

*“ [...] los patrones de interacción, realmente no, para ser sincero no, muy pocas veces. Estoy pensando en un examen que se les viene. Por ahí puede ser que diagrame algo con respecto a eso pero, sino, no no no, normalmente no y creo que es un error porque después en el examen se nota, porque ellos rinden en parejas entonces se nota. Les cuesta el ida y vuelta, les cuesta que el diálogo sea fluido, a pesar de que haga hincapié en eso.” (docente 1)*

*“ Me gusta mucho también hacer hincapié en la interacción entre ellos, que me parece que es un punto débil, no? Esto que se puedan preguntar entre ellos, no? Escuchar lo que presenta el compañero, hacerle una repregunta.” (docente 2)*

*“ Creo que lo más sencillo es que vos les hagas una pregunta, se la dirijas a ellos y te la tengan que responder más o menos por obligación. Eh, porque la experiencia que tengo no es muy común el aporte espontáneo.” (docente 2)*

Edith Litwin (1996) sostiene que “ [a]l analizar las prácticas de enseñanza, uno de los problemas que distinguimos con más frecuencia es el carácter no auténtico del discurso pedagógico.” (p. 105)

*“ Lo más difícil me parece que es eso, que se de esa charla espontánea y la interacción entre ellos que a la vez son las dos cosas que me parecen más importantes. Pero creo que tiene que ver porque es un contexto de clase. Quizá si los sacas de ahí y te pones a charlar en el pasillo en inglés salen cosas interesantes, ¿no?” (docente 2)*

Siguiendo esta observación de Litwin (1996) y el testimonio de los docentes presentamos la tensión detectada en la construcción metodológica del taller, entendiendo que un ciclo de mejora para este espacio será posible en tanto y en cuanto se pueda modificar el sentido complementario y asimétrico en los patrones de interacción característicos de la educación mimética y, también, fomentar la autonomía de los estudiantes. Para la autora “se produce la negociación de significados cuando un docente es

capaz de suspender la construcción social para favorecer el proceso de comprensión por parte del alumno.” (p. 107).

Se buscará la simetría de roles generando espacios de aprendizaje en los que los alumnos deban tomar un rol comprometido y activo en la propuesta y en la generación de contenidos, mientras que “ el o la docente tendrá que reconocer por qué el o la alumna/o plantea lo que plantea, tendrá que reconocer el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, esto es, un proceso de aprender.” (p. 107) En este nuevo marco tecno- comunicacional no solamente quedará resignificado el uso de *TIC*, sino que también la burocratización de la pregunta clásica formulada por los docentes en un contexto de educación mimética dará paso a preguntas socráticas o incluso freireanas (p.108) hacia los umbrales de una enseñanza transformadora.

#### **4.2 Análisis de la construcción metodológica mejorada**

El ciclo de mejora fue concebido desde una nueva intencionalidad de la enseñanza, la de fomentar la autonomía en los procesos de aprendizaje, en este caso en el desarrollo de las habilidades comunicativas orales mediado por *TIC*. Para lograr el nuevo propósito, se transformaron las dinámicas de relación entre los alumnos, docentes, actividades, contenidos y materiales, para poder lograr un patrón de interacción más simétrico entre los alumnos y los docentes en la clase presencial. Según Forestello (2013, p. 21) “ el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación no generará ninguna relación comunicativa distinta si, previamente, no se definen nuevos paradigmas acerca de las formas de enseñar y aprender”. La reversión en la interacción alumnos- docentes- actividades- materiales se logró en el espacio *blended* por medio de las actividades propuestas en la plataforma y el uso de aplicaciones y herramientas tecnológicas que permitieron a los alumnos poder generar sus propios materiales y ganar autonomía en los nuevos espacios de conversación presenciales.

Se observó que inicialmente el trabajo por parte de los alumnos en plataforma fue lento y en algunos casos se presentó alguna resistencia excusada en el olvido de realización de la tarea, la incompatibilidad de dispositivos con la plataforma o el desconocimiento en el uso de las nuevas herramientas. Esto fue siendo revertido con el tiempo y la ayuda de los

docentes y entre compañeros. Entendemos este fenómeno de resistencia como un indicio positivo que confirma la detección inicial de la tensión en la antigua configuración didáctica y en la decisión en prospectiva para el ciclo de mejora propuesto. La Figura 12 deja datos sobre las opiniones, sentimientos y sugerencias de los alumnos al finalizar el taller sobre el trabajo realizado en el espacio *blended*.

Figura 12

*Testimonio de alumnos después de la realización de la primera actividad Blended .  
Elaboración propia.*

Please, write your opinion, feelings and suggestions about this first blended activity.

22 respuestas

The activity was good i liked.

It felt really good working on a platform. Even that I couldn't attend the last two classes as I wrote here I think I has been a really good experience for my classmates

i like the activity but it was boring

I don't feel comfortable using they app

In my opinion, I found the class more bearable and amusing.

.

in my opinion this proyect works and help us for have more conversation and we can speak about us, and it is more interesting than speak about something in te book

I don't like working online, so I don't like the platform

Please, write your opinion, feelings and suggestions about this first blended activity.

22 respuestas

I really like this kind of activities,It's very interesing.

it was really cool to try new things

the activity was very entertaining to do and very catchy to do

It was a great idea.

At first, I didn't know what to do and I was confused, but later, I read Vale's writing and I felt confident while doing it

I dont like

It was very interesting to do a different activity

Amazing activity

I think the activity was useful to can talk more in class, and the activity was essay

Everything was ok at the moment i realise the activity.

I enjoyed it, It was a great idea or creative. I would do it again

I like these classes are so dynamic and i love using technology

I think it was a good method to make us talk about our feelings

I really enjoyed the activity. I thought I wouldn't know what to write up to the time I wrote it. Everything flowed.

Más allá de algunas pocas dificultades encontradas, generalmente, en el uso o funcionalidad de algunas de las herramientas tecnológicas propuestas para la mediación de las actividades, tanto alumnos y docentes, como también la directora de la institución se mostraron satisfechos con el cambio propuesto por diferentes razones. Los alumnos supieron reconocer la consolidación del trabajo comunicativo colaborativo a lo largo de las intervenciones virtuales como presenciales. Por ejemplo, en el primer módulo *blended* propuesto, la totalidad de los estudiantes que contestaron manifestó que el trabajo colaborativo en la realización de un mural fue muy bueno o bueno. Y el uso grupal de ese material digital para conversar en clase presencial fue evaluado como bueno y muy bueno

en un 100% de los encuestados que respondieron como lo indican las Figuras 13 y 14. La primera clase presencial del *blend* contó con poco material diseñado por los estudiantes lo que limitó en alguna medida la riqueza de la comunicación. Esto fue traído a discusión y la reflexión permitió a los estudiantes entender el compromiso que la nueva manera de trabajo les demandaba.

Figura 13

*Evaluación de alumnos sobre la colaboración grupal en la realización de la primera actividad virtual. Elaboración propia.*

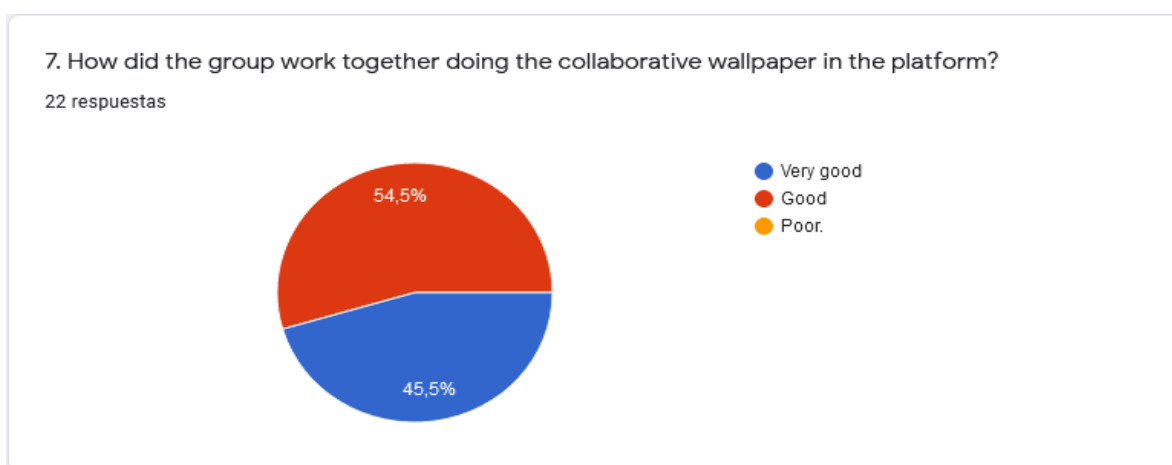
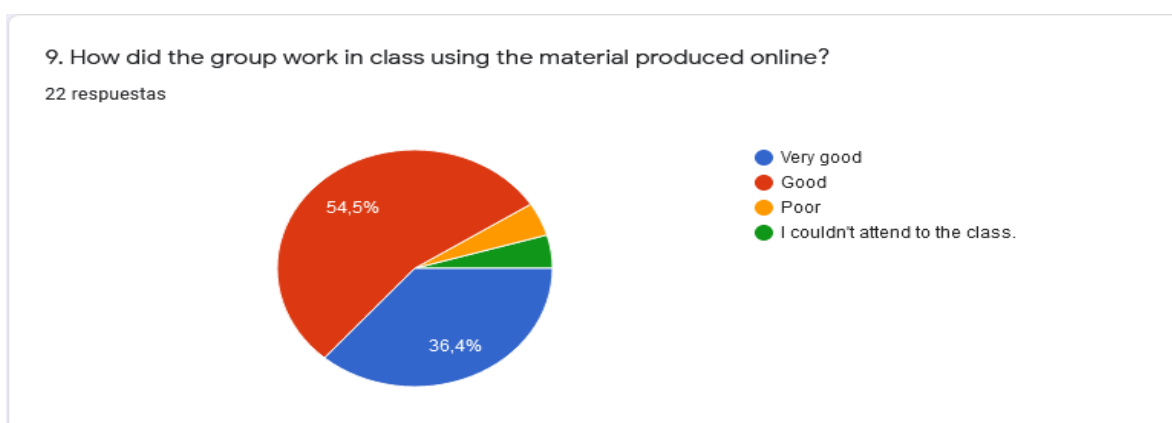


Figura 14

*Evaluación de alumnos sobre el trabajo grupal en la primera clase presencial con el uso del material producido en plataforma. Elaboración propia.*



En términos cualitativos, y como se lee en la Figura 15, los comentarios finales de los alumnos sobre el proyecto de mejora fueron en la mayoría de los casos positivos pudiendo destacar aspectos como la mejora en la calidad dialéctica de la comunicación entre pares, la motivación y la innovación. No deja de mencionarse un indicio negativo en la opinión final de un estudiante quien remarca que a pesar de no gustarle trabajar en plataforma virtual disfrutó las actividades y hablar de sus sentimientos.

Figura 15

*Testimonio de alumnos sobre el proyecto de mejora después de la realización de la última actividad Blended. Elaboración propia.*

Please, write your final opinion, feelings and suggestions about this blended learning project.

11 respuestas

Change some activities because the tasks that need to record an audio were boring and i did not like it

It was very interesting, and I like it.

I really love this project because now I know more about my classmates and I fell more confidet when I talk

As I said before my favourite activity of the whole project. Just loved the connection and different meanings my classmates and I have of daily or normal things reflected on a picture taken by us. Long live the Edmodo

i think i was a good kind of speak because we spoke more than other clases

a great way to do the speaking class and thank you Vale for being so open with us!

I think it was an interestring new experience

I like this blended learning project

It was interesting and a new form of learning

I don't actually like working on online platforms, but I really liked this activity, being able to talk about one's feelings

En el caso de los docentes del taller, ambos realizaron una devolución positiva sobre el cambio propuesto destacando, no solo los buenos resultados de los exámenes finales, sino por sobre todo la potencia motivacional que la innovación trajo al proceso de aprendizaje. Estas devoluciones se leen en las Figuras 16 y 17.



Figura 16

*Evaluación de los docentes después de la realización de la primera clase Blended. Elaboración propia.*

8. Please, write your opinion, feelings and suggestions about this first blended activity.

2 respuestas

I would say the activity worked well since it was computer-based and also because it challenged them in a brand-new way, taking an active part in the process by reading, creating and uploading. But for this activity, I, as a teacher, would have had a more active role endlessly asking questions to get them to speak.

I really liked it and the students were motivated, which is what matters ! Most of them participated and took it seriously.

Figura 17

*Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/ Presidenta de mesa examinadora del taller de 6to año sobre el proyecto Blended. Elaboración propia.*

8. Please, write your final opinion, feelings and suggestions about this blended learning project.

3 respuestas

The general results of the oral exams were highly satisfactory not only in terms of marks but also in the way students could perform specially in the last part when they described their final production. Students seemed confident and motivated to talk and communicate about their personal material. This new way of approaching oral production has demonstrated to favour students.

I think this project was a turning point for our institution. Part 1 of our oral exams, meant as an ice-breaker, used to be something teachers did not enjoy doing and students were not challenged or motivated by it. Thanks to this project, it was the most enjoyable part of the speaking test, we found students eager to describe their photographic material, and for us as examiners was a pleasure listening to them and getting to know them a little bit better.

I think this activity was nice and we both teachers and students felt engaged and eager to speak basically because it means speaking about sth they choose and have sth to say about. And I'm keen on digging into students feelings and emotions.

En términos cuantitativos, los resultados de los alumnos aprobados en la evaluación final no demostraron un cambio significativo en comparación con las tendencias porcentuales de años anteriores, tal cual se vio en la Figura 6, habiendo resultado dos alumnos desaprobados de treinta y seis evaluados. Sin embargo, las observaciones de los docentes y directora citados anteriormente nos permiten descartar en nuestra propuesta uno de los problemas que se presentan en algunos proyectos de innovación educativa que es la incapacidad de evaluar de manera innovadora. Litwin (2016) explica que [s]i bien se modifica la estrategia con la que se desarrollan temas, conceptos o problemas, se vuelve a una práctica tradicional a la hora de evaluar. No se reconoce la posibilidad de brindar una práctica innovadora en la evaluación o se desprecia de la propuesta de aprendizaje que conlleva (p. 68).

Las diez macroestrategias del *posmétodo* que dieron sustento teórico a la nueva construcción metodológica fueron satisfactoriamente visualizadas a lo largo del proyecto. Por ejemplo, la Figura 18, Figura 19, Figura 20, Figura 21 y Figura 22 muestran que quedaron maximizadas las oportunidades de aprendizaje y se vio reflejado en la etapa inicial de la evaluación final oral tanto en el diseño de material y actividades para evaluar, la dinámica de interacción entre alumnos y docente evaluador, como en la motivación de los alumnos a la hora de ser evaluados.

Figura 18

*Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre la elaboración del material y actividades diseñadas para la última etapa del proyecto. Elaboración propia.*

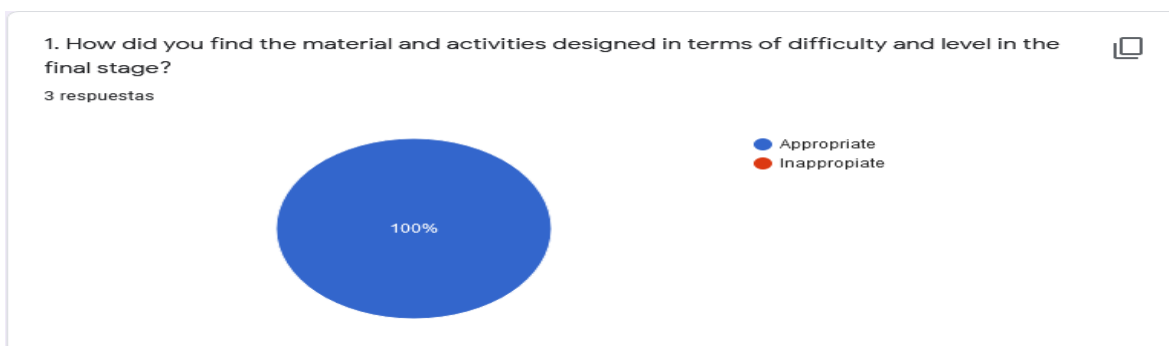


Figura 19

*Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre la elaboración del material y actividades diseñadas para la instancia de evaluación final oral. Elaboración propia.*

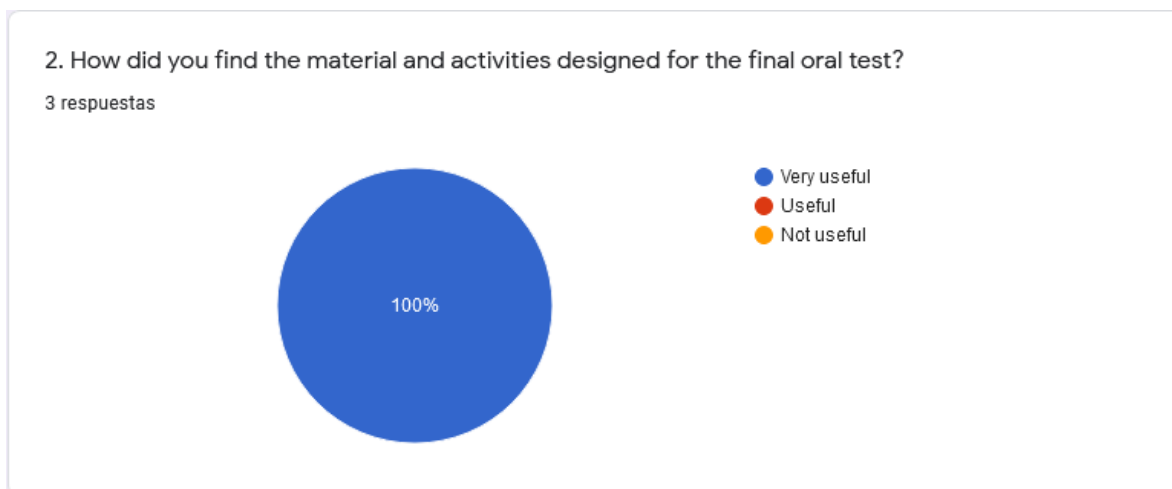


Figura 20

*Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre la efectividad comunicativa de los alumnos utilizando el material co-diseñado. Elaboración propia.*

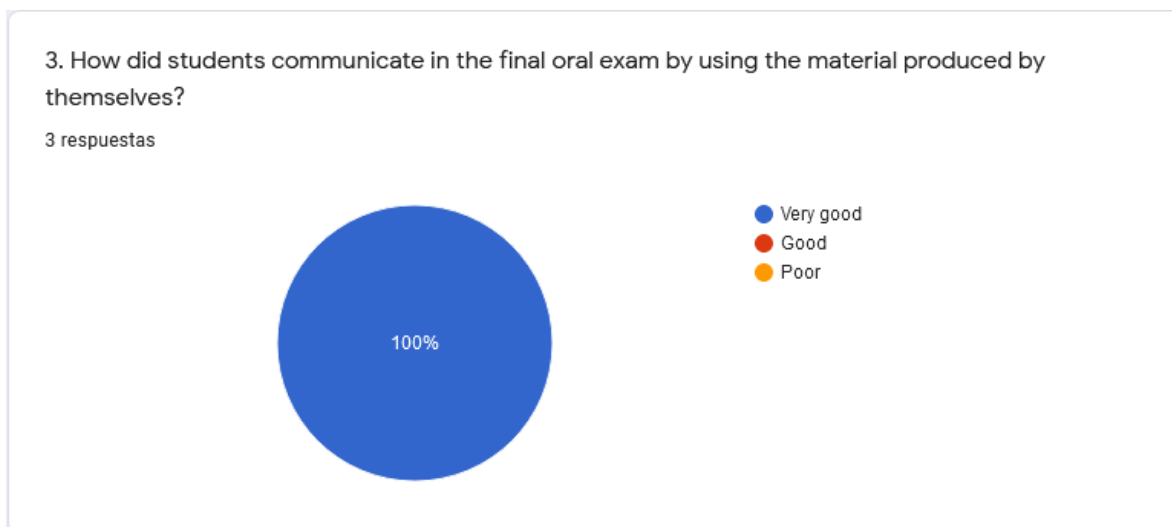


Figura 21

*Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre el cambio motivacional de los alumnos al momento de ser evaluados. Elaboración propia.*

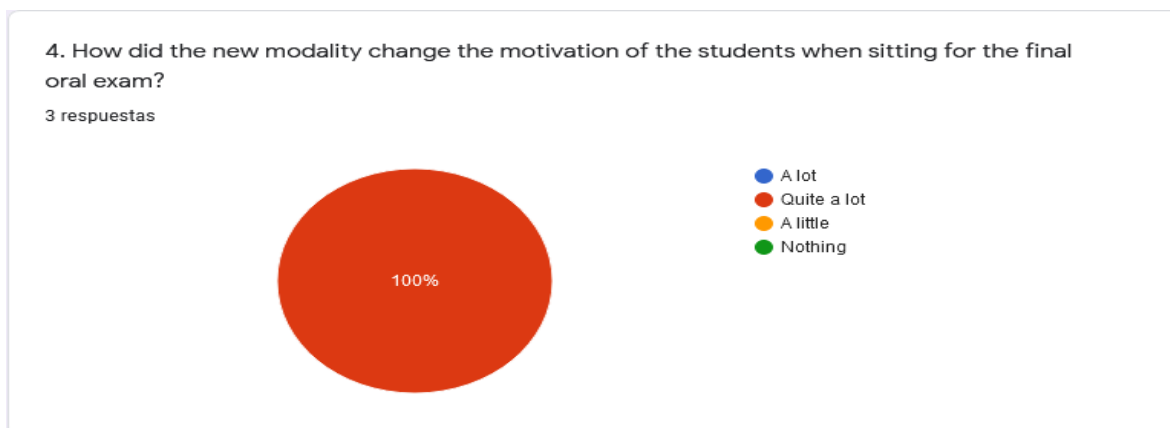
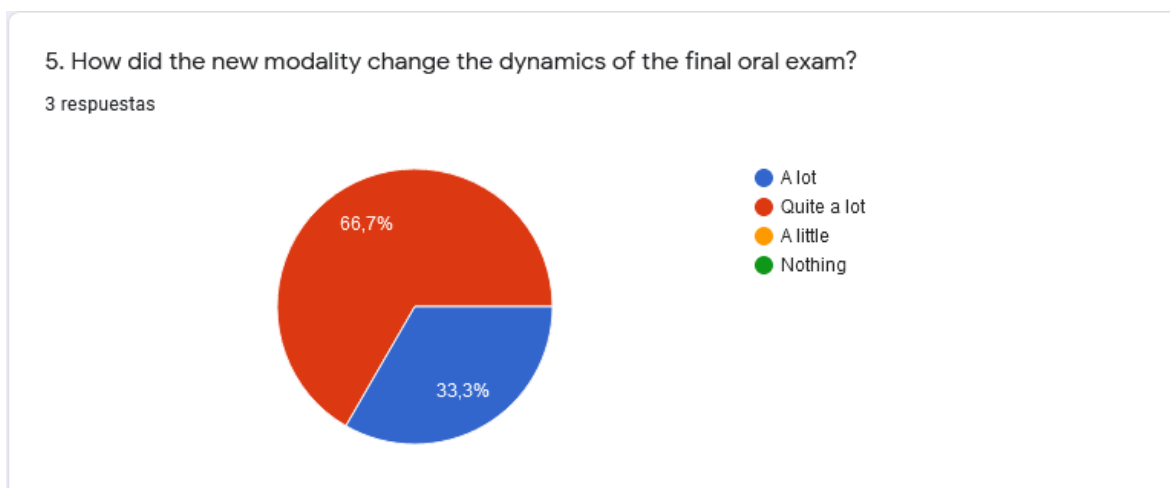


Figura 22

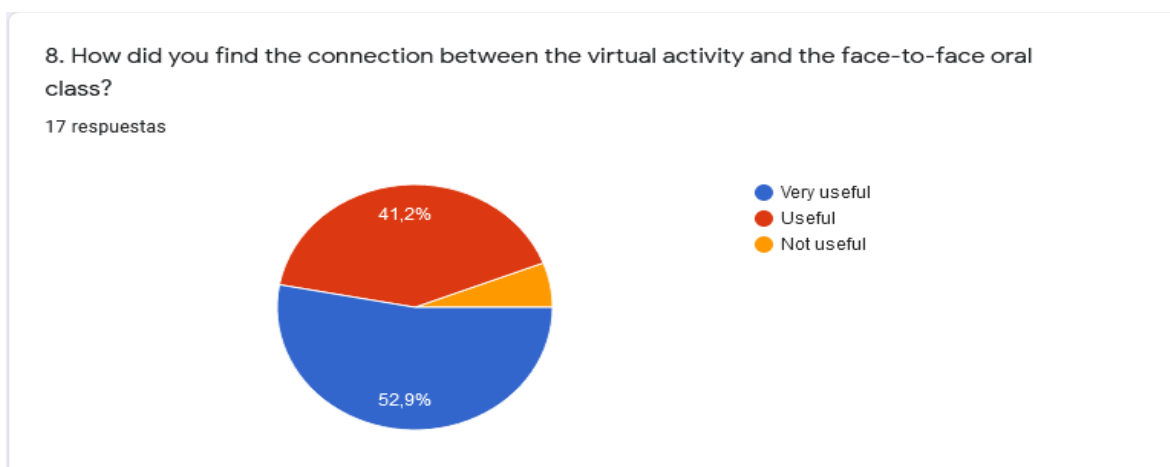
*Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre el cambio en el patrón de interacción en la primera parte de la evaluación oral. Elaboración propia.*



La Figura 23 demuestra que hubo relación entre las producciones en plataforma y las producciones en clases presenciales por medio de la interacción negociada.

Figura 23

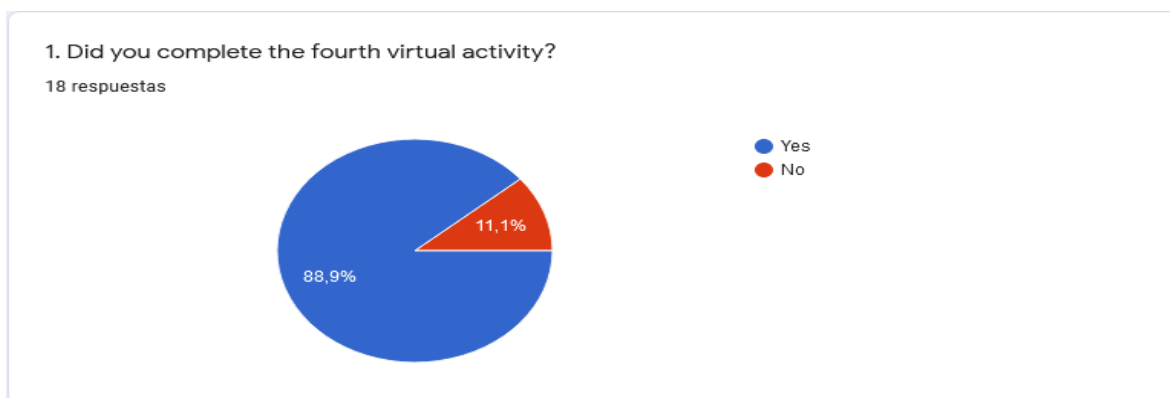
*Evaluación de los alumnos sobre la mediación tecnológica para la potenciación de la interacción. Elaboración propia.*



La Figura 24 informa que se logró promover la autonomía del alumno. La realización de la actividad 4 demandaba la interpretación de consignas y procedimientos, una producción fotográfica, el desarrollo de una producción oral desde la narrativa y de la activación y desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje y, finalmente, un intercambio dialógico con compañeros, docentes y docente evaluador.

Figura 24

*Evaluación indirecta de los alumnos sobre la autonomía de trabajo lograda. Elaboración propia.*

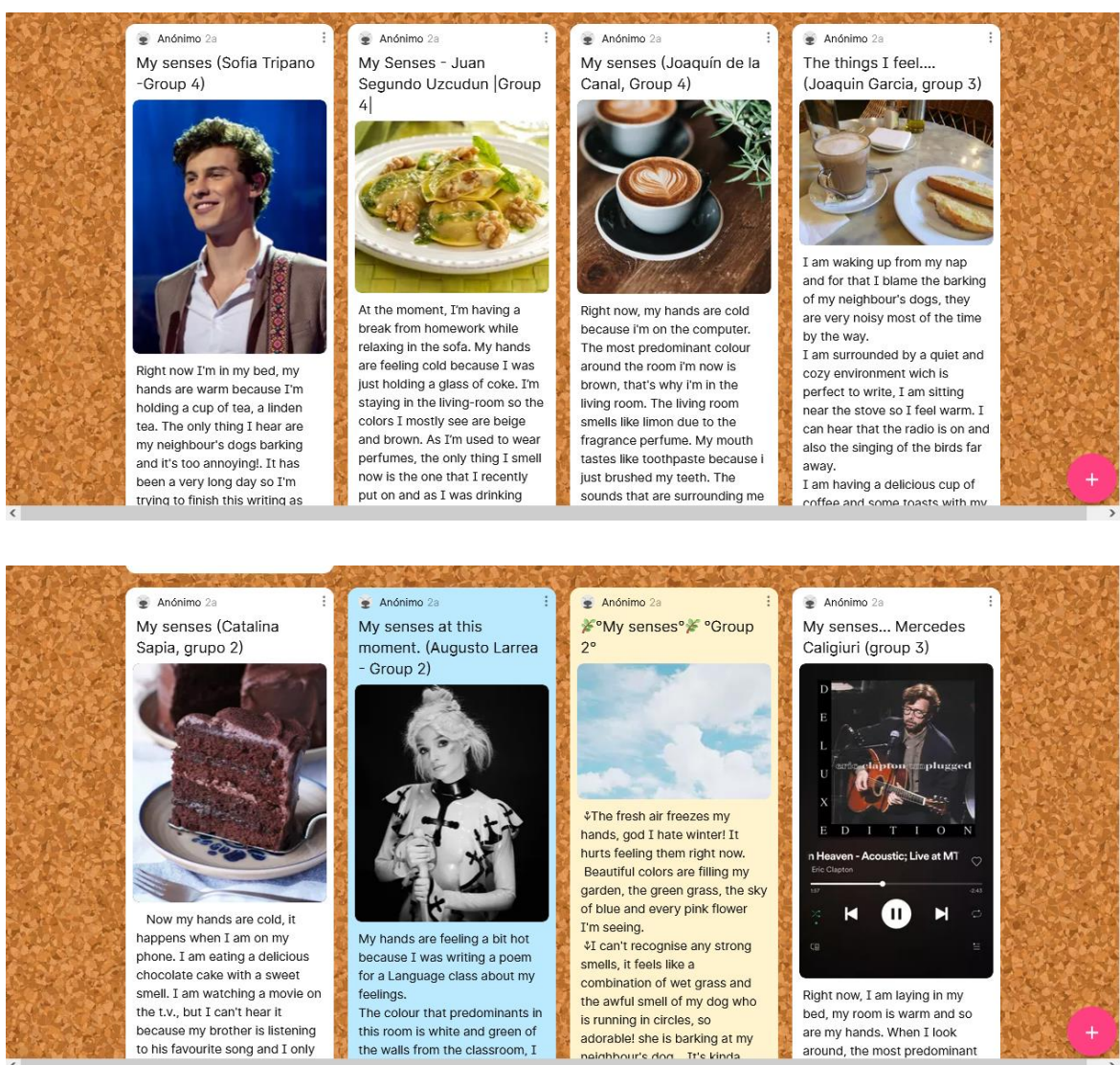


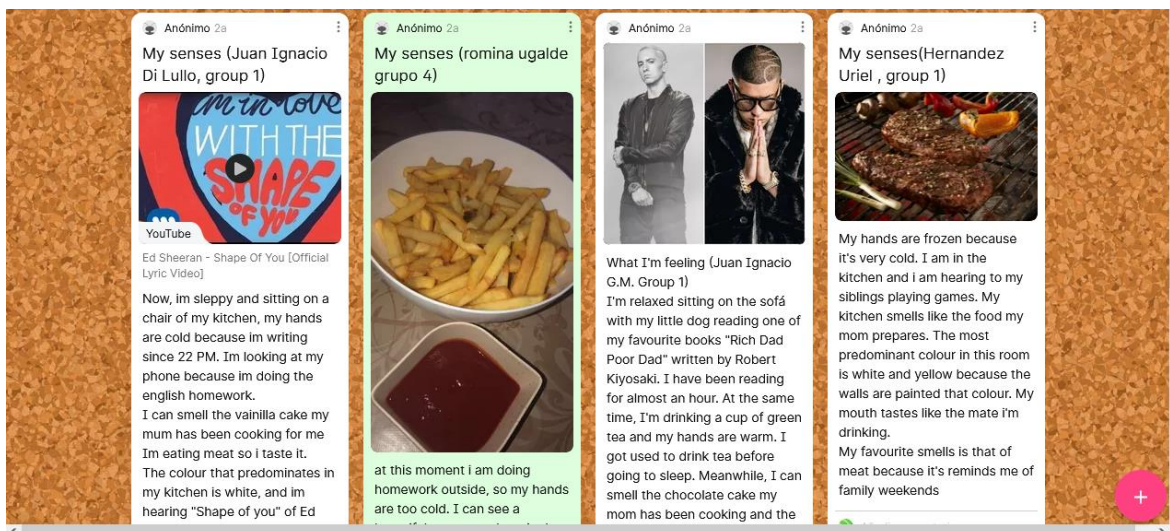
La Figura 25 muestra producciones de contenido de los alumnos que permitieron fomentar la conciencia lingüística, contextualizar el input lingüístico e integrar las habilidades lingüísticas de manera co-diseñada.

Figura 25

*Producciones de contenido visual y lingüístico Blended basados en el co-diseño.*

<https://padlet.com/valegabrielo/bw5qveu14hf8>





La Figura 26 muestra cómo se intentó activar la heurística intuitiva a través de la instrucción para fomentar la alfabetización tecnológica y no solo la lingüística.

Figura 26

*Producciones de contenido auditivo y lingüístico Blended basados en el co-diseño.*

<https://voicethread.com/share/12795210/>

Valeria Gabrielo publicó para 6th year blended class.  
 Profesor - ANCI  
 28 de jul. de 2019 - 10:43 AM

Let's listen to our mates.. 2 Entregas

Fecha y hora límite de entrega 4 oct, 7:00 PM

So far, we have been talking about the five senses and hearing to and hunting the sounds around us. Now, we are going to focus our attention on listening.

We know that hearing and listening are not the same thing and we also know that there is not listening if there is not speaking. Some questions to think about.. what is ill speaking? what is effective listening? does good speaking guarantee good listening? how do you speak? and what kind of listener are you?

How to speak so that people want to liste...

Calendario Descubrir Mensajes Bu

How To: Using VoiceThread LMS Assignment Submission (for Students)  
<https://youtu.be/L3NI3fwbYc>

VoiceThread - Let's listen to our mates..  
<https://voicethread.com/share/12795210/>

Me Gusta Comentar

Escribe un comentario...

Se logró cierta relevancia social (grupal) y despertar conciencia cultural en términos de respeto a las diferencias personales entre los alumnos. Y, además, se detectaron escasos casos de discordancias perceptuales que pudiesen haber interferido gravemente en la participación de los alumnos, ya sea en las intervenciones presenciales como en las virtuales. Esto se lee en los testimonios de la Figura 27.

Figura 27

*Testimonio de alumnos sobre el proyecto de mejora después de la realización de la última actividad Blende . Elaboración propia.*

Please, write your final opinion, feelings and suggestions about this blended learning project.

11 respuestas

Change some activities because the tasks that need to record an audio were boring and i did not like it

It was very interesting, and I like it.

I really love this project because now I know more about my classmates and I fell more confidet when I talk

As I said before my favourite activity of the whole project. Just loved the connection and different meanings my classmates and I have of daily or normal things reflected on a picture taken by us. Long live the Edmodo

i think i was a good kind of speak because we spoke more than other clases

a great way to do the speaking class and thank you Vale for being so open with us!

I think it was an interestring new experiance

I like this blended learning project

It was interesting and a new form of learning

I don't actually like working on online platforms, but I really liked this activity, being able to talk about one's feelings

Podemos concluir que finalmente se logró reconstruir una nueva forma de vinculación y de interacción tanto en las prácticas *blended* a lo largo del proyecto como en



la evaluación final oral de los alumnos. Esta reconfiguración del discurso pedagógico parte de la propuesta del alumno generando su propio contenido para la conversación en todos los casos, tanto durante las actividades *blended* como para la entrevista presencial oral final. Es la premisa “[c]uanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores; cuando menos se sabe son menores.” (Litwin, 2016, p. 106) la que ayuda a resolver la tensión en el antiguo patrón conversacional y crear el nuevo clima (Kumaravadivelu, s.f) de enseñanza que potencie un aprendizaje orientado a transformar.

## **Capítulo 5: Conclusiones**

### **5.1 Futuras líneas de investigación y acción**

Revisar la construcción metodológica desde la perspectiva del *posmétodo* nos ha brindado la posibilidad de detectar los patrones asimétricos de interacción en el discurso áulico como un factor de tensión en el taller de conversación para usarlo como punto de partida en el comienzo de un ciclo de mejora mediado por el uso de las *TIC*. En este taller, las tensiones surgían de la interacción de los actores y elementos del currículum que demostraron estar vinculados desde la tradición mimética de la enseñanza.

Por medio de este trabajo se logró el establecimiento de nuevos propósitos de enseñanza y, con ellos, la selección de contenido y creación de actividades *blended* que permitieron a los alumnos posicionarse en los nuevos patrones de interacción desde un rol activo, creativo y comprometido con su proceso de aprendizaje colaborativo, transformando la experiencia individual.

El trabajo grupal hizo que tanto las creaciones en plataforma como la conversación en la clase presencial fuesen satisfactorias. El espíritu del co-diseño de los docentes con los alumnos permitió que estos últimos logaran en la evaluación oral final un espacio abierto con una posibilidad personalizada para dejar huellas visibles del desarrollo de sus habilidades comunicativas, creativas, emocionales e intelectuales por medio de una producción fotográfica, desplegando diferentes tipos de narraciones sobre cada proceso creativo y de producción, anécdota detrás de la imagen, metáforas y simbolismos, comparaciones, sentimientos y reflexiones, etc. A su vez este nuevo rol de liderazgo del

alumno empoderó a los profesores examinadores para poder formular nuevos tipos de preguntas con un verdadero significado exploratorio y dialógico.

La nueva configuración didáctica permitió la entrada de las *TIC* como auténticas herramientas de mediación para la experiencia. El uso de la red social virtual (Edmodo), la plataforma digital (Voicethread) y aplicaciones para lograr producciones colaborativas (audiomapa, mural interactivo) entre otros, ayudaron a mediar la construcción de un nuevo patrón de interacción. Estas herramientas posibilitaron la incorporación de la narrativa y manifestaciones artísticas (música y fotografía), entre otros recursos, para generar estímulos sensoriales, emocionales y cognitivos que potenciaron los procesos individuales y grupales de aprendizaje (Litwin, 2016, pp 54-86). La creación del nuevo ambiente de aprendizaje *blended* permitió que esas *TIC* no cayeran en un uso tecnócrata sino que se transformaran en verdaderos factores de enriquecimiento de la enseñanza (Lion, 2005, p. 4)

En este análisis, ha quedado manifiesta la importancia que tiene el examen final oral para el taller y cómo éste, junto con el uso de materiales editoriales o diseñados, influyen las decisiones metodológicas y didácticas de los docentes. Sostenemos que la innovación no excluye ni el uso de materiales prediseñados ni el de exámenes estandarizados. Muy por el contrario, entendemos que estos son, en gran parte, elementos que configuran las demandas y ofertas de la enseñanza del inglés. Son esas demandas y ofertas las que interpelan a los docentes a revisar los usos que se hacen de esos elementos y los desafían a proponer nuevos espacios y oportunidades de aprendizaje que van más allá de dichos materiales y exámenes. Es posible hacer un uso transformador de elementos que provienen de corrientes tradicionalistas y una auténtica mediación tecnológica ayuda a potenciar las intervenciones innovadoras buscadas.

Teniendo el examen final oral cuatro instancias estructurales, de las que solo una (la entrevista personal inicial) fue sometida a este proceso de mejora, nos quedan entonces nuevas oportunidades para buscar tensiones y realizar otras innovaciones en futuros proyectos. Tal como lo plantea el *posmétodo*, se logró una nueva construcción metodológica en el sentido que el proyecto de mejora desde el aula *blended* se convirtió en sí mismo en un objeto singular de estudio que contribuyó a la innovación e investigación en torno a las prácticas de enseñanza (Litwin, 2008, pp. 212-215). La educación mediada

interpela las configuraciones didácticas y prácticas de enseñanza tradicionales y nos plantea la necesidad, el desafío y la posibilidad de seguir en la búsqueda, en palabras de Litwin (1996, p. 95), de la Buena Enseñanza.

## Referencias

- Anijovich, R. y González, C. (2022). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Arena, M.J. (2018). *Análisis comparativo de sistemas de gestión de aprendizaje para su implementación en la Unidad de Enseñanza Universitaria Quequén*. (Proyecto final de carrera de Tecnicatura en Programación y Administración de Redes). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Olavarría.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: la triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124.  
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. DOI:10.2307/1585957
- Burbules, N. (2014). Los significados de " aprendizaje ubicuo". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (104), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>
- Burch, S. y León Burch, V. (2017). Internet: monopolios o comunes? *¿Internet ciudadana o monopolios?*, 41 (2), 1-4. <https://www.alainet.org/es/revistas/528-529?language=en>
- Cobo Romani, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.  
<https://www2.educationfutures.com/books/aprendizajeinvisible/es/>
- Cobo Romani, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House Grupo Editorial y Editorial Sudamericana Uruguay S.A.  
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/159>

- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.  
[http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation\\_branding/English  
 \\_As\\_A\\_Global\\_Language\\_-\\_David\\_Crystal.pdf](http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf)
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. (p.51). The M.I.T. Press.  
<http://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf>
- De Alba, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores.  
[https://kupdf.net/download/alicia-de-alba-curriculum-crisis-mito-y-  
 perspectiva\\_59a4a64ddc0d60ed1e568edf\\_pdf](https://kupdf.net/download/alicia-de-alba-curriculum-crisis-mito-y-perspectiva_59a4a64ddc0d60ed1e568edf_pdf)
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. (p. 15).  
 Buenos Aires: EUDEBA. [https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2020/06/di-  
 tullio-angela.-2003.-policc81ticas-lingucc88icc81sticas-e-inmigraciocc81n.-el-  
 caso-argentino.-buenos-aires-eudeba.pdf](https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2020/06/di-tullio-angela.-2003.-policc81ticas-lingucc88icc81sticas-e-inmigraciocc81n.-el-caso-argentino.-buenos-aires-eudeba.pdf)
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/du  
 ssel-quevedo.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/dussel-quevedo.pdf)
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.  
[https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-  
 educational-change-1991.pdf](https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf)
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 4° d. Ediciones Morata. [http://repositorio.unellez.edu.ve/terepaima/blog/9388032\\_9a4d264aed.pdf](http://repositorio.unellez.edu.ve/terepaima/blog/9388032_9a4d264aed.pdf)

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.  
[https://drive.uqu.edu.sa/\\_/malehyani/files/Rod-Ellis-The-Study-of-Second-Language-A.pdf](https://drive.uqu.edu.sa/_/malehyani/files/Rod-Ellis-The-Study-of-Second-Language-A.pdf)
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman Group UK Limited.  
[https://www.researchgate.net/publication/49551220\\_Language\\_and\\_Power/link/54db76260cf233119bc62bc2/download](https://www.researchgate.net/publication/49551220_Language_and_Power/link/54db76260cf233119bc62bc2/download)
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew, T. (1979). *Language and control*. Routledge.  
[https://www.okehamptoncollege.devon.sch.uk/uploads/6/1/4/4/61443371/ebooksclub.org\\_language\\_and\\_power\\_language\\_in\\_social\\_life\\_.pdf](https://www.okehamptoncollege.devon.sch.uk/uploads/6/1/4/4/61443371/ebooksclub.org_language_and_power_language_in_social_life_.pdf)
- Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-PTM.  
<https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Forestello, R. (2013). *La formación docente ante la cultura digital. Lo conveniente, lo deseable, lo posible*. (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Graham, Ch. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. En: *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp.3-21).  
[https://www.researchgate.net/publication/258834966\\_Blended\\_learning\\_systems\\_Definition\\_current\\_trends\\_and\\_future\\_directions](https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions)
- Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.  
[https://www.academia.edu/23141930/Cohesion\\_in\\_English\\_Halliday\\_and\\_Hasan](https://www.academia.edu/23141930/Cohesion_in_English_Halliday_and_Hasan)
- Halliday, M.A.K. (1985). *Halliday's introduction to functional grammar*. 3rd ed. Hodder Arnold.  
[http://www.uel.br/projetos/ppcat/pages/arquivos/RECURSOS/2004\\_HALLIDAY\\_MATTHIESSEN\\_An\\_Introduction\\_to\\_Functional\\_Grammar.pdf](http://www.uel.br/projetos/ppcat/pages/arquivos/RECURSOS/2004_HALLIDAY_MATTHIESSEN_An_Introduction_to_Functional_Grammar.pdf)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6° ed. McGraw-Hill/ Interamericana Editores.

[https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Jackson, P. (1986). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu editores.

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu editores.

[https://kupdf.net/download/jackson-philip-w-enseanzas-implicitas\\_5a240e06e2b6f5ce4fa66219\\_pdf](https://kupdf.net/download/jackson-philip-w-enseanzas-implicitas_5a240e06e2b6f5ce4fa66219_pdf)

Jenkins, J. (2009). *English as a lingua franca. World Englishes*. 28 (2), 200-207.

DOI: [10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x)

Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

<https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=73rFnM6qlrwC&oi=fnd&pg=PP8&dq=Claire+Kramersch+1993&ots=oCISaVVH-c&sig=Bbh2rNbo8YEwUmlQxP-0KZqhSo#v=onepage&q=Claire%20Kramersch%201993&f=false>

Krashen, S. (1985). The input hypothesis. En: *The input hypothesis. Issues and implications* (pp. 1-32).

<https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>

Kumaravadivelu, B. (s.f). Biography. <http://www.bkumaravadivelu.com/biography.html>

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, 35 (4), 537-560.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod\\_resource/content/1/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf)

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press. [https://www.academia.edu/34287799/Beyond\\_Methods](https://www.academia.edu/34287799/Beyond_Methods)

Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching. From method to postmethod*. Lawrence Earlbaum Associates Publishers.

[https://www.academia.edu/16660640/UNDERSTANDING LANGUAGE TEACHING](https://www.academia.edu/16660640/UNDERSTANDING_LANGUAGE_TEACHING)

- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Paidós.
- Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar en tiempos, espacios y sujetos. En E. Litwin (Ed.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 181-211). Amorrortu editores.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Paidós.
- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En E. Litwin (Ed.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet* (pp. 13-34). Amorrortu editores.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.  
[https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El Oficio de Ensenar.pdf](https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El%20Oficio%20de%20Ensenar.pdf)
- Maggio, M. (2012). Enseñanza poderosa. En *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (pp 39-64). Paidós. [https://iesmctuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/05/Maggio Enriquecer la enseñanza. Cap. 2-pdf.pdf](https://iesmctuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/05/Maggio%20Enriquecer%20la%20ensenanza.%20Cap.%202-pdf.pdf)
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



Montserrat, M. y Mortola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (10), ISSN 1853-3256.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198>

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. (pp. 10-11). Pearson Education Limited.

[https://www.academia.edu/14417937/Identity\\_and\\_language\\_learning\\_Gender\\_ethnicity\\_and\\_educational\\_change](https://www.academia.edu/14417937/Identity_and_language_learning_Gender_ethnicity_and_educational_change)

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. [https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)

Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.

Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa.

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301/2014>

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.

<http://www.humanasvirtual.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf>

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Pearson Education.

<https://archive.org/details/stenhouseanintroductiontocurriculumresearchanddevelopment>

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. 5° ed. Ediciones Morata.

[https://kupdf.net/download/126698485-stenhouse-investigacion-y-desarrollo-del-curriculum\\_59868595dc0d60191c300d17\\_pdf](https://kupdf.net/download/126698485-stenhouse-investigacion-y-desarrollo-del-curriculum_59868595dc0d60191c300d17_pdf)

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.  
[https://www.academia.edu/8375932/\\_Hans\\_Heinrich\\_Stern\\_Fundamental\\_concepts\\_of\\_lang\\_Book\\_Fi\\_org](https://www.academia.edu/8375932/_Hans_Heinrich_Stern_Fundamental_concepts_of_lang_Book_Fi_org)
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Tomlinson, B. y Whittaker, C. (2011). *Blended learning in English language teaching: course design and implementation*.  
[https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_D057\\_Blended%20learning\\_FINAL\\_WEB%20ONLY\\_v2.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf)
- Vygotsky, L.S. (1978). *Language in society*. Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.  
<https://es.scribd.com/doc/269167355/Teaching-Language-as-Communication-h-g-Widdowson#>
- Widdowson, H. G. (1993). The ownership of English. IATEFL Annual Conference Report plenaries. <https://pdcrodas.webs.ull.es/variedades/WiddowsonTheOwnershipOfEnglish.pdf>

## Tablas

### Tabla 1

Abreviaturas para el Análisis comparativo de LMS, extraído de Arena (2018:22)

### Tabla 3

Requerimientos Funcionales, extraído de Arena (2018:25)

### Tabla 4

Requerimientos Organizacionales, extraído de Arena (2018:26-28)

### Tabla 5

Cuadro de Calificación de Requerimientos, extraído de Arena (2018:29)

### Tabla 6

Cuadro de Valoración de Requerimientos de Edmodo, extraído de Arena (2018:34)

### Tabla 7

Cuadro de Valoración Final de Requerimientos de Edmodo, extraído de Arena (2018:35)

## Figuras

Figura 1: *Mapa profesional docente en ANCI 2019*

Figura 2: *The Pedagogic Wheel, extraído de Kumaravadivelu, (2008:209)*

Figura 3: *Four Dimensions of Interaction in Face-to-Face and Distributed Learning Environments, extraído de Graham (2006: 7)*

Figura 4: *Comparación de LMS por Requerimientos, extraído de Arena (2018:36)*

Figura 5: *Taxonomía de Estrategias de Aprendizaje de Rebecca Oxford, extraído de Kumaravadivelu (2003:136)*

Figura 6: *Estadística de resultados de evaluaciones finales orales en ANCI 2016- 2019. Elaboración propia.*

Figura 7: *Estadística sobre el uso de TIC propuesto por los docentes para sus clases. Elaboración propia.*

Figura 8: *Estadística sobre la importancia otorgada por los docentes al uso de TIC en el proceso de aprendizaje. Elaboración propia.*

Figura 9: *Estadística sobre el deseo de los docentes de usar TIC en el proceso de enseñanza. Elaboración propia.*

Figura 10: *TIC usadas por los docentes en clase. Elaboración propia.*

Figura 11: *Propósito en el uso de las TIC en clase. Elaboración propia.*

Figura 12: *Testimonio de alumnos después de la realización de la primera actividad Blended . Elaboración propia.*

Figura 13: *Evaluación de alumnos sobre la colaboración grupal en la realización de la primera actividad virtual. Elaboración propia.*

Figura 14: *Evaluación de alumnos sobre el trabajo grupal en la primera clase presencial con el uso del material producido en plataforma. Elaboración propia.*

Figura 15: *Testimonio de alumnos sobre el proyecto de mejora después de la realización de la última actividad Blended . Elaboración propia.*

Figura 16: *Evaluación de los docentes después de la realización de la primera clase Blended. Elaboración propia.*

Figura 17: *Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/ Presidenta de mesa examinadora del taller de 6to año sobre el proyecto Blended. Elaboración propia.*

Figura 18: *Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre la elaboración del material y actividades diseñadas para la última etapa del proyecto. Elaboración propia.*

Figura 19: *Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre la elaboración del material y actividades diseñadas para la instancia de evaluación final oral. Elaboración propia.*

Figura 20: *Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre la efectividad comunicativa de los alumnos utilizando el material co-diseñado. Elaboración propia.*

Figura 21: *Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre el cambio motivacional de los alumnos al momento de ser evaluados. Elaboración propia.*

Figura 22: *Evaluación de los docentes y Directora de ANCI/Presidenta de la mesa evaluadora del taller de 6to año sobre el cambio en el patrón de interacción en la primera parte de la evaluación oral. Elaboración propia.*

Figura 23: *Evaluación de los alumnos sobre la mediación tecnológica para la potenciación de la interacción. Elaboración propia.*

Figura 24: *Evaluación indirecta de los alumnos sobre la autonomía de trabajo lograda. Elaboración propia.*

Figura 25: *Producciones de contenido visual y lingüístico Blended basados en el co-diseño.*

Figura 26: *Producciones de contenido auditivo y lingüístico Blended basados en el co-diseño.*

Figura 27: *Testimonio de alumnos sobre el proyecto de mejora después de la realización de la última actividad Blended . Elaboración propia.*

## Apéndices

Apéndice A: programa de estudio “ Construcción del trabajo docente en la escuela primaria y secundaria”. I.S.F.D N° 163

Apéndice B: programa de estudio de “Espacio de la práctica IV”. I.S.F.D N°163

Apéndice C: manual de bienvenida al docente

Apéndice D: programa de estudio de 6° año

Apéndice E: pautas para el alumno

Apéndice F: transcripción de entrevistas orales a alumnos de 6° año.

Apéndice G: estadística de resultados de exámenes finales orales de 6° año en ANCI desde 2016 a 2019

Apéndice H: planilla para la observación de las clases presenciales del taller de conversación

Apéndice I: escala de puntuación para las producciones orales de las clases del taller de conversación y examen final oral

Apéndice J: rúbricas de evaluación para las producciones orales de las clases del taller de conversación y examen final oral

Apéndice K: programa para el taller de conversación de 6° año

Apéndice L: contenidos del libro de texto usado en las clases regulares y el taller de conversación

Apéndice M: material utilizado para las cuatro partes de la evaluación final oral previa al proyecto de innovación

Apéndice N: muestra de planillas de observación de clases del taller con registro de actividades realizadas

## Apéndice A

Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación.

Dirección de Educación Superior.

Escuela Normal Superior “J.M.E.” I.S.F.D. N° 163.

Carrera: Profesorado de Inglés

Espacio curricular: Construcción del trabajo docente en la escuela primaria y secundaria

Curso: 2°

Ciclo lectivo: 2020.

Cantidad de horas semanales: cuatro módulos.

Profesor: González, Araceli.

Plan Autorizado por resolución: N° 12296/99; 00030/03; 4664/03.

### **Programa de Estudio**

Unidad N° I: La escuela Primaria y secundaria



Modalidades y ámbitos de las instituciones. Las prácticas docentes y la construcción de la ciudadanía. Ciudadanía como practica social. Prácticas que aportan a la construcción de la ciudadanía en la escuela.

Unidad N<sup>a</sup> II: Diferentes actores en la escuela primaria y secundaria

La construcción de autoridad pedagógica. ¿Qué características tiene un buen docente? ¿Qué características tiene un buen alumno? Las relaciones intergeneracionales. Las normas en la escuela y la clase. Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula.

Unidad N<sup>a</sup> III: Análisis y Diseño de propuestas dinámicas

Análisis de diseños curriculares. Atención a la diversidad. Ley ESI. Análisis de contenidos: selección, secuenciación, estructuración y desarrollo organizativo a partir de diferentes criterios. Fundamentación de estrategias: relación con las actividades, tipos, técnicas. Elaboración de secuencias didácticas. Micro experiencias de elaboración de Proyectos en el Nivel Primario. Reflexión en y sobre la experiencia.

### **Bibliografía**

Unidad I

Barboni, Silvana. *Enseñanza de Inglés e identidad Nacional*. A los 200 años de la *Revolución de Mayo*. Ediciones al margen, 2011.-p. 13-55.

Brewster and Gail. *The Primary English Teacher's Guide*. Pearson Education Limited, 2007.-p.1-38

Harmer, Jeremy. *How To Teach English*. Pearson Education Limited, 2010.-p.46-58.

Lewis, Michael and Hill, Jimmie. *Practical Techniques for Language Teaching*. LTP, 2002. -p.22 - 38

[https://www.academia.edu/9220801/The\\_challenge\\_of\\_teaching\\_children](https://www.academia.edu/9220801/The_challenge_of_teaching_children)

## Unidad II

Harmer, Jeremy. *How To Teach English*. Pearson Education Limited, 2010.-p.11-45.

Roth, Genevieve. *Teaching Very Young Children. Pre-school and Early Primary*. Richmond Publishing, 1998. P- 5- 9; 12-52

Scrivener, Jim. *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan, 2005. p. 61-108.

## Unidad III

Barboni, Silvana. *Enseñanza de Inglés e identidad Nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*. Ediciones al margen, 2011.-p. 71 81.

Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires

Harmer, Jeremy. *How To Teach English*. Pearson Education Limited, 2010.-p.156 -165; 176- 185.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>

<https://www.unicef.org/argentina/informes/escuelas-que-ensenan-educacion-sexual-integral>

Scrivener, Jim. *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan, 2005. p. 41- 60; 333- 368.

### **Criterios de evaluación.**

Cumplimiento en tiempo y forma de los plazos estipulados para la presentación de trabajos.

Presentación de los trabajos e informes de acuerdo a los requerimientos indicados.

Participación activa en los procesos áulicos.

Desempeño eficaz en la conducción de situaciones de enseñanza.

Dominio de las macro habilidades del lenguaje.

Uso correcto del idioma extranjero, adecuado a las situaciones áulicas.

Capacidad de análisis y pensamiento crítico.

## Apéndice B

Provincia de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

Dirección de Educación Superior

Escuela Normal Superior José Manuel Estrada

Instituto Superior de Formación Docente N° 163

Carrera: Profesorado de Inglés

Unidad Curricular: Prácticas Espacio de la Práctica IV

Curso: 4° año

Ciclo Lectivo: 2019

Horas Semanales: 4 (cuatro)

Plan autorizado por Resolución: 4043 / 09

Profesora: María Cecilia Vian

### FUNDAMENTACIÓN

El Espacio de la Práctica de IV año es el escenario donde el alumno docente tiene que demostrar las habilidades que ha aprendido y ha estado poniendo en práctica durante toda su trayectoria. En este espacio convergen todos los conocimientos y competencias. Está íntimamente relacionada con Inglés y su Enseñanza I, II y III, la Perspectiva Pedagógico Didáctica II, como así también con los Espacios de la Práctica I, II y III. También se podrá decir que horizontalmente se relaciona con Lengua y Expresión Oral y Escrita I, II y III, ya que en las prácticas se evalúa la precisión del lenguaje, la expresión oral, y los textos que se

presentan al entregar sus planificaciones (cabe aclarar que ésta se rige por el plan viejo, y eso por eso la denominación de los espacios curriculares)

La formación en la práctica profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. En ese sentido debe constituirse en un eje integrador que vincule y resignifique los conocimientos de los campos de la formación general y la específica.

Siendo este espacio de gran importancia para la consolidación de la identidad del educador (tengamos en cuenta que acá se define qué docente egresado se espera) se dará relevancia al eje transversal de la Formación Ética, en una reflexión sostenida sobre el marco ético de la profesión docente.

El eje tecnológico, estará presente en el análisis de los recursos característicos del área de Inglés, abordando distintas variantes que están hoy en el mercado, considerando al docente / alumno usuario y potencial diseñador de recursos.

El eje Mundo Contemporáneo se manifiesta en el tratamiento de las problemáticas sociales que atraviesan la escuela. La diversidad en el aula será tratada desde diferentes puntos de vista.

La práctica docente implica la acción educativa que el docente desarrolla diariamente en contextos sociales, históricos e institucionales. Es por eso que la estructura de este espacio curricular apunta a la interrelación de los otros espacios de la formación, para vincularlos con la institución educativa para la que el futuro docente se está formando

### EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Capacidad para reflexionar sobre las competencias requeridas para el desempeño del rol docente y para el desarrollo profesional permanente.
- Identificación de la normativa de aplicación en distintas situaciones referidas al personal docente, la institución y al sistema educativo en sí.

- Capacidad para reconocer la incidencia del conocimiento y sus aplicaciones en el mundo social y las connotaciones éticas que derivan de dichas aplicaciones.
- Detección y selección de estrategias para la atención de dificultades de aprendizaje
- Utilización adecuada de la lengua extranjera desde el punto de vista fonológico, morfológico, semántico y sintáctico.
- Reflexión crítica sobre la práctica docente
- Utilización de un metalenguaje en la situación áulica.
- Elaboración de proyectos innovadores, viables y contextualizados en el ámbito donde vayan a aplicar.
- Diseño y aplicación de estrategias de evaluación y autoevaluación de los procesos y resultados del aprendizaje en los alumnos y en sus propias prácticas.
- Planificación de clases de manera que exista un equilibrio en el uso de las cuatro macro habilidades del lenguaje
- Conocimiento y aplicación de estrategias para la coordinación y la conducción de grupos.
- Manejo apropiado de la clase atendiendo las necesidades particulares del grupo para crear un ambiente favorable para el desarrollo del proceso del aprendizaje.
- Reconocimiento y compromiso con un marco ético profesional en el desempeño idóneo y responsable del rol.
- Identificación de las funciones pragmáticas de los textos didácticos a utilizar en las prácticas docentes.
- Identificación de la normativa de aplicación en distintas situaciones, referidas a la institución y al sistema educativo en general.

Desempeño con responsabilidad del rol docente y compromiso con la promoción de actitudes de respeto por la dignidad humana, los derechos de las personas y el afianzamiento de los valores.

## CONTENIDOS

### UNIDAD 1: CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE

Articulación del saber y del saber enseñar.

Descripción del docente y su rol. Rapport.

Reflexión sobre la propia práctica como estrategia de Formación permanente.

Colaboración e integración en equipos de trabajo para la elaboración del PI y otras actividades institucionales.

Análisis de marcos normativos que regulen la profesión docente.

CLIL (Content Language Integrated Learning)

### UNIDAD 2: INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS

Adecuación a situaciones de diversidad cultural y social.

Articulación de aportes de otros agentes socializadores (familias, medios de comunicación, otras instituciones, etc.)

Identificación de las principales dificultades en el aprendizaje.

Los errores y la retroalimentación.

Diseño y aplicación de estrategias alternativas para alumnos con dificultades de aprendizaje.

Desarrollo de proyectos específicos

CLIL: Preparación de la clase

### UNIDAD 3: HABILIDADES

Marco teórico. Presentación, práctica y evaluación de las cuatro macro habilidades y sus respectivas “sub habilidades”. Aplicación en el contexto áulico

Autonomía del aprendizaje.

E.S.I . y su aplicación en el aula

Uso de las TIC en el aula

### UNIDAD 4: EVALUACION

La evaluación fundamentada en criterios pertinentes.

Concepto. Diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa y final. Pautas para el diseño de una evaluación. Criterios de administración y corrección.

Las observaciones áulicas. Informe diario: uso y aplicación. Diseño, administración y corrección de una evaluación formal.

### UNIDAD 5: ELABORACIÓN , IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE ENSEÑANZA

Encuadre en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria.

Integración de los aprendizajes realizados en los diferentes Espacios Formativos



Justificación a partir de los marcos teórico-prácticos construidos.

Aplicación en situaciones reales.

Residencia Docente. Planificaciones. Análisis crítico de las mismas. Corrección. Práctica docente. Autoevaluación.

### INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En el Espacio de la Práctica 4 se realizarán las siguientes intervenciones didácticas:

- Se hará de este espacio un sitio donde los alumnos puedan participar, criticar, y examinar sus errores.
- Se aportarán sugerencias para facilitar el desarrollo de las tareas.
- Se supervisará el proyecto de residencia.
- Se elaborarán proyectos áulicos donde se contemple el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se evaluarán las planificaciones en tiempo y forma para que los residentes puedan hacer las correcciones necesarias a tiempo también.
- Se observará y evaluará al residente en su actuación dentro del ámbito del establecimiento y de su práctica pedagógica.
- Se impulsará la formación de una pareja pedagógica de residente y co-residente para beneficio de la formación y la experiencia de ambos.

- Se creará conciencia en las dos etapas (pre-residencia y residencia) que el registro de errores más comunes cometidos por los alumnos, son una fuente de aprendizaje si estos analizan en conjunto y se tratan de buscar soluciones.
- Se intervendrá en cualquier dificultad planteada ya sea áulica o del establecimiento.
- Se elaborarán documentos donde se refleje el desarrollo de cada proyecto, registrando las observaciones.
- Se favorecerá la investigación en lo concerniente a la búsqueda de material bibliográfico pertinente.
- Se acompañará al alumno residente en sus prácticas áulicas para poder realizar las intervenciones necesarias.

## RECURSOS

### Recursos didácticos:

- Guías de observación, de análisis de clases, de elaboración de diseños didácticos, de evaluación, de evaluación. (#)
- Cuaderno de Bitácora
- Trabajos prácticos sobre la aplicación del método CLIL (AICLE) en la secundaria Superior.
- Informes sobre la observación áulica en intervenciones.
- Marcos normativos que regulan la actividad docente.
- Trabajos prácticos sobre la Práctica de la enseñanza del idioma Inglés de Jeremy Harmer.

### Recursos materiales:

- Materiales sobre el desarrollo curricular para la ES
- Textos escolares del área de Ingles
- Películas: *Al frente de la clase* para trabajar el tema de la discriminación e inclusión y *Escritores de la Libertad* para trabajar el tema de la violencia en las escuelas.
- Internet
- CD's
- Computadora
- Parlantes.

(#) Las guías de observación , serán una herramienta fundamental para la observación de clases durante la pre-residencia.

### BIBLIOGRAFÍA

#### BIBLIOGRAFÍA DEL ALUMNO:

- Bentley, Kay. *The TKT Teaching Knowledge. CLIL Module*. Cambridge University Press. 2010. (Todos los contenidos)
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2011
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited. 2007.
- Plan Institucional del Espacio de la Práctica Docente. Escuela Normal Superior José M. Estrada ISFD N° 163

#### BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE

- Bentley, Kay. *The TKT Teaching Knowledge. CLIL Module*. Cambridge University Press. 2010.
- Cower, Roger; Philips, Diane and Walters, Steve. *Teaching Practice Handbook*, Heinemann, second edition 1995
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Educational Limited 2010
- Thornbury, Scott. *How to Teach Grammar* . Longman. 2000
- Wright, Andrew. *Storytelling*. Oxford University Press, 1995

## EVALUACIÓN

La evaluación en el Espacio de la Práctica Docente está centrada en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del desempeño del alumno-docente. El proceso de evaluación formativa será constante a través de diversas actividades previstas.

La autoevaluación será una estrategia usada para evaluar la toma de conciencia de los alumnos sobre sus potencialidades y obstáculos. Se los orientará en los aspectos de la práctica docente y estos deberán ser revisados y reelaborados, y se realizará un seguimiento de las prácticas docentes y residencia mediante una planilla de evaluación

Teniendo en cuenta la resolución 4043 / 09 .vigente para las prácticas docentes, se establece que los alumnos deben cumplir con los siguientes requisitos:

- 80% de asistencia a clase
- 100% de asistencia a las prácticas docentes (en caso de enfermedad, el alumno practicante deberá presentar certificado médico)

- 75% de los trabajos prácticos aprobados
- Los dos parciales o sus respectivos recuperatorios aprobados.
- Planificaciones aprobadas

### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

#### Criterios de aprobación del Espacio de la Práctica:

Tener herramientas claras y acuerdos predeterminados es fundamental a la hora de poder evaluar. A los alumnos practicantes se les informarán y se notificarán bajo un acta de compromiso los siguientes criterios de evaluación que deberán respetar para acreditar el Espacio de la Práctica.

- Dominio teórico de los contenidos disciplinares.
- Defensa sustentada de las ideas.
- Manejo del vocabulario técnico apropiado.
- Contemplación de la diversidad áulica e institucional en las propuestas.
- Actuación con responsabilidad y respeto.
- Capacidad de establecer acuerdos.
- Innovación en la propia práctica
- Conocimiento de las normas vigentes.
- La promoción de las normas establecidas dentro de la institución y dentro del grupo de clase.

El alumno NO aprobará el Espacio de la Práctica cuando:

- No cumpla con lo pautado en el presente reglamento.
- Desapruebe dos encuentros (independientemente de la carga horaria de cada encuentro)
- Falte a una práctica sin aviso.
- No presente el Proyecto o la planificación áulica en tiempo y forma.
- No presente los informes de las diversas actividades solicitadas.

El alumno NO aprobará una clase durante su residencia cuando:

- Cometa errores conceptuales propios de la disciplina y no sean reparados en la clase.
- Manifieste actitudes que desencadenen en falta de respeto hacia diferentes actores de la comunidad educativa.
- Cometa hasta tres errores de ortografía en el pizarrón y no sean reparados en clase.
- Cambie sin fundamento el plan de clase previamente aprobado.
- No use el registro de lengua apropiado a la situación de clase
- Tengan un mal desempeño en la oralidad.

### EXTENSION E INVESTIGACION

En el escenario educativo se entiende a la ESI como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos.

Las Jornadas de Trabajos de Investigación de estudiantes del nivel Superior presentan un escenario propicio para poder intervenir ofreciendo una actividad de extensión e

investigación. Dado que la misma supone abarcar a diferentes actores de la comunidad, y la ESI es una realidad de la que no podemos ni debemos escapar, se propone para los alumnos del Espacio de la Práctica el siguiente proyecto:

Los alumnos estarán a cargo de la elaboración de cuadernillos didácticos que podrán ser usados por alumnos del nivel secundario de la Institución en el área de Inglés. Los mismos se denominarán HOW MUCH DO YOU KNOW? (School Based Sexuality Education) y serán elaborados y escritos por los alumnos quienes armarán en base a esos textos presentados, una serie de cuestionarios que abarcarán diferentes temáticas de la ESI para trabajar en las aulas. Las mismas estarán con sus respuestas correspondientes (luego de un análisis de temáticas y búsqueda de información sobre el tema) Los cuadernillos serán entregados en la Biblioteca para el uso de los profesores de Inglés que así lo deseen.

## Apéndice C

### Manual de Bienvenida

#### Reseña histórica

La Asociación Necochea de Cultura Inglesa fue fundada en agosto de 1950 gracias a la iniciativa de un grupo de ciudadanos liderados por la señora Valentina Eseverri Iroz de Premrou, la señora Marta Maggi y el escribano Leopoldo Bernard. Este último inició los trámites necesarios ante el Consejo Británico. Las tratativas se formalizaron con Sir Arthur Montague, quien giró la solicitud respectiva a la Cultural Inglesa de Buenos Aires.

Una vez logrado el primer objetivo y ante la provisión de textos, programas, convenios para la rendición de exámenes y supervisión de clases por parte de la Cultural, se llamó a concurso para cubrir el cargo de profesor, tarea que cumplió el señor Dermott Cavanagh dictando en principio las clases en una pequeña sala situada detrás del escenario existente en la antigua Biblioteca Andrés Ferreyra. A medida que el crecimiento de la institución lo fue exigiendo, se hicieron mudanzas hasta la actual ubicación en la casona de pleno centro de la ciudad, edificio propio que ocupa desde 1982.

AACI fue dirigido en sus comienzos por la profesora Renée Christiansen y cuando se muda a Europa, la sucede en el cargo la profesora Martha Gonzalez de Bilbao quien se retiró a fines del año 2013.

La institución cuenta actualmente con 12 profesoras, bajo la dirección de la profesora Andrea Spinelli y cuenta con una nutrida población de alumnos. La actual comisión directiva es presidida por la Sra. Ana María Lopez de Ardanaz.

La Asociación Necochea de Cultura Inglesa es la institución abocada a la enseñanza del idioma más antigua de la ciudad y es reconocida por su calidad de enseñanza y su seriedad.

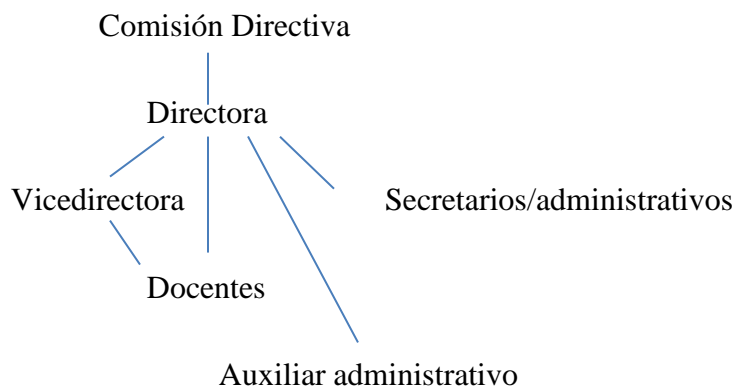
#### Misión Institucional

La Asociación Necochea de Cultura Inglesa fundada en 1950, es una institución sin fines de lucro cuya finalidad es la enseñanza de la lengua Inglesa. Entendiendo la lengua como un



medio de comprendernos a nosotros mismos como sujeto social y de resolver problemas y tensiones, acortando la brecha intercultural.

#### Estructura jerárquica



#### Responsabilidades de los docentes

Son deberes del docente:

- a) Ejecutar el Diseño Curricular en el aula o en el espacio pedagógico que a tal fin se establezca.
- b) Planificar, preparar y dictar clases evaluando su tarea de enseñanza.
- c) Presentar por escrito sus planificaciones a fin de facilitar su conocimiento y favorecer la construcción de la memoria didáctica de la Institución.
- d) Organizar el aula y contribuir al ordenamiento de la Institución.
- e) Observar y dar cuenta de cuestiones significativas, particularmente de los alumnos, que incidan en la institución y hacer propuestas superadoras.
- f) Cumplir las indicaciones pedagógicas e institucionales del equipo de conducción.

- g) Concurrir puntualmente al establecimiento y permanecer en él conforme los días y horarios de los cursos que le fueran asignados.
- h) Firmar y consignar la hora de llegada en el Registro de Asistencia o en cualquier otro que se le requiera desde lo institucional.
- i) Ejecutar las acciones necesarias para dar cumplimiento a las prescripciones de naturaleza socioeducativa y comunitaria que surjan de las planificaciones del equipo de conducción.
- j) Concurrir obligatoriamente a las reuniones a las que sean convocados por la Dirección destinadas a la coordinación de programas de estudios, unificación de criterios académicos, preparación de exámenes parciales y cualquier otra cuestión vinculada a la tarea pedagógica.
- k) Concurrir a la toma de exámenes finales en las fechas que se dispongan según el calendario curricular.
- l) Tener disponibilidad para entrevistas con padres que así lo soliciten en días y horarios convenidos al iniciar el año, o en cualquier otro que se considere conveniente y sea acordado por ambas partes.

### Régimen de licencias

El docente debe avisar, dentro de las posibilidades, con una anticipación de al menos 24 hs que se va a ausentar, dejando debidamente planificadas sus clases para que el personal suplente se haga cargo de sus clases.

El personal tiene derecho a licencias por las siguientes causas:

- a) Por enfermedad o accidente de trabajo.
- b) Por examen médico prematrimonial.
- c) Por matrimonio.
- d) Por maternidad o adopción.
- e) Por nacimiento de hijo.

- f) Por atención de familiar enfermo.
- g) Por donación de sangre.
- h) Por razones de profilaxis.
- i) Por unidad familiar o cuidado de familiar a cargo.
- j) Por duelo familiar.
- k) Por examen médico por incorporación al servicio militar.
- l) Por servicio militar o incorporación a reserva de las FF.AA.
- ll) Por pre-examen y examen.
- m) Por citación de autoridad competente.
- n) Por vacación anual.
- ñ) Por donación de órganos.
- o) Por causa particular.

Los plazos para cada licencia varían según régimen de licencias docentes de la Provincia de Buenos Aires.

#### Del trabajo

ANCI proveerá los libros para sus docentes, material didáctico y marcadores para la pizarra.

El docente debe planificar el año y presentar dicha planificación para cubrir los contenidos que correspondan al syllabus que para cada nivel diseñó la institución.

Es importante el trabajo en equipo y la comunicación con la coordinación y la dirección para unificar criterios de trabajo en la ejecución de planificaciones para completar el syllabus que corresponde a cada nivel.

Las clases en nuestro instituto son, en general, de 1h 25m de duración, se debe llegar como mínimo diez minutos antes de la clase.

En cada clase se tomará asistencia a los alumnos en un registro que quedará en la institución. Cualquier inconveniente con algún alumno debe ser informado así como situaciones médicas que requieran de un cuidado especial.

Cada mes o bimestralmente, dependiendo del curso, se entregan boletines a los alumnos de cursos de niños y adolescentes reflejando el desempeño del alumno y el resultado de exámenes que el docente habrá diseñado en equipo con los de su mismo nivel y tomado en las fechas acordadas a principio de año. Estos boletines también serán entregados en fechas pre-acordadas, debiendo pasar primero por secretaría para asentar copias en los legajos de los alumnos, y por dirección para su visado y firma.

Cada año la dirección se reserva el derecho de observar clases, estas observaciones pueden o no ser pre programadas. Sobre las mismas se llevará un registro y se hará una devolución de las mismas al docente.

Ante cualquier duda, no duden en consultar.

## Apéndice D



### SENIOR 6

**By the end of the course, the student should be able to produce and understand the following.**

N:B. in addition to the language listed in Senior 1, 2, 3, 4 and 5 syllabuses

FUNCTIONS	EXPONENTS
Reporting speech and attitude. Generalizing Reporting facts / opinions impersonally. No change	Reporting verbs with or without direct objects <i>'It is believed that .../It is widely agreed that '</i> <i>She admitted she had given Norma Jean the wrong advice</i>
Expressing modality: obligation, necessity, duty, advice, ability, permission, prohibition, possibility, no obligation	<i>must / have to / need / should / ought to / can / could / may / might / be able to / needn't / mustn't / can't / couldn't</i> Related verbs: <i>'be required to / be obliged to / be supposed to / manage to / succeed in / be 'It goes without saying that ...'</i>
Justifying opinions	<i>'As far as I can see ...'</i>
Expressing dissatisfaction and regret Criticizing & showing annoyance Advice	<i>'wish / if only' + simple past / past perfect / 'wouldn't' + infinitive 'should' + infinitive / perfect infinitive</i>
Talking about situations that are always true	Zero conditionals <i>If I meet someone in a situation like that, I get</i>
Talking about possible situations in the future	First conditionals <i>I'll lend you the money, provided that you pay it</i>
Talking about unlikely or imaginary situations in the present or future	Second conditionals <i>I wouldn't do it if you paid me</i>
Talking about an imaginary situation in the past	Third conditionals <i>If I'd been able to afford it, I'd have gone with</i>
Talking about the consequences in the present	Mixed conditionals

Being tentative	<i>'If / I hope you don't mind my saying so ...'</i>
Making deductions and drawing conclusions in the past. Expressing degrees of certainty in the	Modal verbs of deduction in the past <i>The man must have been thirsty</i>
Showing emphasis	<i>'It's this sense of infinity that makes ..../It was that courage of theirs that made ....'</i> <i>"What I remember most clearly is ..."</i> so and such <i>'It was such a tragic end of the year'</i>

## Grammar

**N.B. in addition to the language listed in Senior 1, 2, 3, 4 and 5 syllabuses.**

### Tenses

Review of all tenses

Conditional sentences types 0, 1, 2 and 3, mixed conditionals

### The verb phrase

Gerunds as subjects, after prepositions and after certain verbs

Infinitives after certain verbs, adjectives and to explain the purpose of an action

*'be / get used to' + -ing*

*'used to' + infinitive/would/be used to/get used to verb*  
+ infinitive

verb + to infinitive verb  
+ *-ing*

verb + to infinitive and *-ing* form after *'remember', 'forget', 'stop', 'try', 'like'*

Phrasal verbs

Past modal verbs with passive and continuous forms

Modal and related verbs: *'bound to', 'allowed to', 'supposed to', 'likely to', etc.*

### Reported speech

Review of basic structures

Reporting verb patterns

Passive report structures *'it is / was thought to be / have been' etc*

**Complex sentences**

Defining and Non – Defining Relative Clauses

Cleft and pseudo cleft sentences **Quantifiers:**

*a few, several, a lot, etc.* **Linkers:** ‘*although*’,

‘*despite*’, ‘*in spite of*’ **Compound nouns and**

**adjectives**

**Nouns which are always plural**, ending in –s with a singular meaning. Group nouns (singular or plural)

**Lexical areas**

**N.B. in addition to the language listed in Senior 1, 2, 3, 4 and 5 syllabuses.**

- Means of communication- the Internet- internet habits
- Jobs and work- responsibilities and roles.
- Turning points in one’s life/changes in a person’s life.
- Strong feelings
- Exploration and travelling.
- Healthy and unhealthy habits.
- Future time expressions.
- Predictions.
- Crime, justice and punishment
- Food, cooking and eating habits
- Celebrations, birthdays, festivals, rituals and traditions.
- Superstitions
- Eco friendly attitudes
- Money and spending
- Stereotypes (gender, age, nationality)
- Describing films and other forms of art.
- Culture.
- Quantifiers- indefinite pronouns

- TV shows and entertainment.

### Writing tasks

#### **N.B. In addition to language included in 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th year profiles**

Students should be able to write suitable texts (at least 150 words long) in the following genres:

- A book/ TV show/ book review
- A description of a place
- A web posting expressing your views about a statement (argumentative essay)
- Emails to make enquiries and arrangements
- A narrative piece.
- Opinion piece to a newspaper about domestic or social problems
- A newspaper article.
- A narrative piece.

They should also be able to appropriately use linkers used for adding information, connecting, contrasting ideas, showing cause and effect, arguing persuasively and showing a narrative sequence of events, among others.

### Reading skills

Students should be able to:

- Predict the content and type of a text from the title and from inferred information
- Identify the main idea
- Find specific information
- Spot synonyms
- Describe the tone of the text (negative, optimistic, critical, etc.)
- Understand implied meaning (read between the lines)
- Match text to image and headlines or missing paragraphs to text
- Show understanding of gist by unscrambling or producing oral summaries
- Take notes based on the text



## Listening skills

### **N.B. In addition to language included in 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th year profiles**

Students should be able to:

- Predict the content of a listening piece from the title, picture or anticipatory statements.
- Understand the gist of a listening piece
- Understand specific information
- Predict the sequence of facts / events
- Identify synonyms
- Describe the tone of the text by judging attitude (negative, optimistic, critical, etc.)
- Understand implied meaning
- Paraphrase words / expressions from the source text using their own words
- Choose true / false statements
- Match speaker and information given
- Choose from a number of statements which points the speaker(s) make(s)
- Show understanding of gist by unscrambling or producing oral and / or written summaries
- Take notes based on the listening piece

## Speaking skills

### **N.B. In addition to language included in 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th year profiles**

Students should be able to:

- Speak about pictures, reacting to them, making comparisons and giving their opinion.
- Develop a given topic.
- Agree and disagree with a given argument.
- Prioritize/rank
- Discuss a topic in groups and come to a conclusion
- Work out problems and give a possible solution.
- Make hypotheses.
- Establish differences

## Apéndice E



La Asociación Necochea de Cultura Inglesa es una institución fundada en 1950. Es una asociación sin fines de lucro que se sostiene únicamente con el aporte de las cuotas de su alumnado. Desde su fundación ha cumplido con la misión de la enseñanza de la lengua inglesa así como la promoción de la competencia intercultural.

Les queremos dar la bienvenida a este año de trabajo y para que éste sea efectivo queremos contarles nuestras pautas para el alumno.

Es muy importante concurrir a clase en horario y con los elementos necesarios para trabajar en clase (libro de clase, libro de actividades, cuaderno y / o carpeta y cartuchera). Todos estos elementos son esenciales para la labor en el aula, ¡no se los olviden!

En caso de inasistencia el alumno es responsable de ponerse al tanto de lo que se debe hacer para la clase en que se reincorpora.

Tengamos en cuenta que la escritura es comunicación: la carpeta, los trabajos escritos y las evaluaciones deben presentarse con letra clara y prolija. El cuaderno y /o carpeta deberá dar cuenta del trabajo diario en el orden en que se presentan los temas, eso va a ayudar al repaso y revisión.

El boletín de calificaciones será entregado mensual o bimestralmente, según el curso, y deberá ser devuelto al profesor firmado por la madre, padre o tutor la clase siguiente a la entrega. Ese boletín es nuestra manera de comunicar el progreso a los padres, es muy importante para nosotros mantenerlos al día y saber que están al tanto de lo que sucede en clase.

El uso del celular en clase no está permitido, a menos que sea para una actividad propuesta por el docente. En caso de traer uno, se debe poner en silencio o apagarlo al ingresar al salón hasta terminar la clase.

El alumno perderá la condición de alumno regular en las siguientes circunstancias:

Cuando hubiere estado ausente a más del límite de clases pautado en cada curso.

Cuando faltase el pago de tres meses . En estos dos casos el alumno deberá rematricularse para recuperar su condición de alumno regular.

Cuando faltase a tres o más exámenes mensuales, en este caso el alumno será considerado libre a la hora de inscribirse a su examen final.

Los padres de los alumnos pueden acercarse a la institución ante cualquier duda o inquietud, el profesor los podrá atender en el horario especificado en el boletín. Se ruega pautar cita con anterioridad al 524010.

Consideramos que todo esto ayudará a que el proceso de aprendizaje sea efectivo y fluido. Esperamos contar con la colaboración de los alumnos y sus familias.

¡Muchas gracias!

Firma del alumno: \_\_\_\_\_

Firma del padre, madre o tutor: \_\_\_\_\_

## Apéndice F

¿Con qué propósito estudias inglés?

1. (Augusto Larrea) Me gusta muchísimo el inglés, el idioma como tal, por si en algún momento quiero poder viajar a otro lado poder manejarme mejor y porque me puede ser útil en la vida
2. (Agustina Rodríguez Grespán) Porque en la carrera que quiero estudiar tengo que saber y porque mi papá quiere que estudie.
3. (Maitén Pérez Arevalo) Yo creo que es, al principio lo veía como una preocupación de mis padres, pero ahora con el tema del viaje y todo eso me fui dando cuenta que nos sirve mucho para la vida, y que si en algún momento me quiero ir a estudiar afuera me va a servir mucho. Y para trabajar y todo eso ahora te piden mucho el Inglés. Ahora le agradezco a mi mamá por mandarme a clases.
4. (Ailin Nicolai) Lo veo como una salida laboral, es muy importante porque si vas a cualquier país o cualquier trabajo te piden, vas a necesitar el idioma y porque me gusta.
5. (Juan Ignacio DiLulio) Y yo estudio Inglés con la mejor, al principio era como que me traían, yo no quería venir, y ahora que lo pienso lo hago por mi bien. Además, voy a estudiar medicina y si en algún momento me pinta irme a algún lado del mundo, me van a servir las dos cosas porque son las dos internacionales.
6. (Uriel) Estudio inglés por mis padres que quieren que tenga un futuro con inglés.
7. (Sofía Tripano) Estudio inglés para tener más apertura laboral si es que es necesario saber inglés y más que nada en el futuro
8. (Sofía Scunio) Bueno eh, estudio inglés más por..en el futuro no sé, poder irme a vivir a otro país y poder defenderme con el idioma ponele para estudiar o para el día a día.
9. (Segundo Uzcudún) Estudio inglés porque me gusta viajar, me gusta pensar en mi futuro ya sea laboral o estudiantil. Ya fui a una universidad y exigen inglés así que es un punto más. Y bueno, el día de mañana a lo mejor, probablemente, me sirva mucho.
10. (Romina Ugalde) Bueno, primero estaba estudiando inglés porque mis papás me mandaron y me dijeron que iba a ser bueno para mí y yo siempre me quería ir, pero ahora ya me di cuenta que ahora me sirve un montón y que cuando empiece la universidad me va a servir muchísimo más y más para el futuro también. Tipo, ahora ya se que no me quiero ir de inglés.
11. (Ramiro Mader) Yo vengo a inglés hace muchos años, hace 7, y empecé con el hecho de en un futuro tener un futuro mejor, o sea, tener una salida laboral mejor. Yo voy a estudiar una carrera que me permite hablar con otras personas de otros países entonces necesito saber el idioma, contador, primero quiero abogado, entonces necesito saber.
12. (Nehemías Groppi) Bueno, primero y más que nada porque me gusta y también porque abre puertas para mejores oportunidades de trabajo.
13. (Milagros Largo) Estudio inglés primero que nada porque es algo que me gusta, que disfruto de aprender, que me gusta aplicarlo después, poder entender. Digamos entender otras culturas, gente que es totalmente diferente. Y aparte es una herramienta para mi futuro, en este mundo que vivimos es muy útil y creo que es esencial saber inglés.
14. (Mercedes Caligiuri) O sea, yo estudio inglés primero porque me mandan mis papas, eh, digamos que me obligan ...no digamos que me obligan porque sí a mí no me mandan a inglés yo quisiera venir igual porque yo pienso que me va a servir para toda la vida y además que a mí me gustaría estudiar o traductorado de inglés o relaciones internacionales, entonces nada, me sirve muchísimo...y me gusta mucho el idioma además.
15. (Macarena Herrera) Para saber para el futuro, o sea, el inglés es uno de los idiomas más importantes del mundo y te sirve para comunicarte en todo el mundo. Además está rebueno. También porque me obligan a venir pero también está bueno.

16. (Juan Ignacio González) Yo arranqué inglés porque quería, fue una opción propia y decidí arrancar porque cuando ya había empezado tenía decidido que seguir a futuro y pensaba que teniendo una buena base de inglés podría abrirme muchas más puertas hacia una vista al futuro.
17. (Josefina García) Yo empecé cuando era muy chiquita porque siempre me llamó mucho la atención ver a mi hermana estudiando inglés y nada, empecé tipo por diversión para ver que era y después me di cuenta que era algo que me iba a servir muchísimo porque después empecé a ver muchas películas, ver que podía ver videos distintos y entenderlos en comparación con mis compañeros y nada, ahora me parece que me sirvió muchísimo.
18. (Joaquín García Godoy) Y yo estudio inglés primero porque me mandan, yo nunca quise venir pero me mandan. Creo que es bueno porque yo me doy cuenta por ahí que estoy mirando una serie o cosas así y sin subtítulos puedo llegar a entender entonces es bueno, creo, para mi futuro para poder resolverme mejor en lo que yo quiera hacer o cosas así.
19. (Joaquín de la Canal) Yo quiero aprender inglés porque me gusta y me interesa y porque tengo planes en el futuro de poder viajar o vivir en otro lado y el inglés me permitiría hacer eso.
20. (Ignacio Bordoli) Porque después me va a servir en la universidad, me sirve mucho además el título es muy importante y para completar mejor mi curriculum.
21. (Francisco Pinna) Mi propósito es tipo tener futuro y más oportunidades para trabajo y eso con la ayuda del inglés. También, tipo una ayuda con lo que me dan en el colegio y gracias a inglés puedo entender un montón de cosas. Por ejemplo, yo juego un juego que es tipo son como historias que la gente crea pero es todo en inglés y para mi es tipo muy interesante y vivo leyendo todo eso y lo entiendo gracias a inglés. Episodes, lo juego hace dos años.
22. (Felicitas Obregon) Bueno, en principal porque mis papás me mandan, eh, me gusta el inglés, me encanta ver las películas, los libros; me encanta viajar y poder entender y poder comunicarme. A mí se me complica un montón pero sigo viniendo porque en el futuro yo quiero viajar un montón y sé que me va a servir. Es más, quiero trabajar en el exterior, hacer Work and Travel y todas esas cosas mientras estas estudiando entonces sé que lo voy a necesitar.
23. (Fausto Moreno) Porque yo siempre quise aprender inglés y porque me gustaría viajar algún día a algún lado. Al principio era por obligación, o sea, después me empezó a gustar y después mi hermana hizo un viaje y me dijeron "bueno, si vos seguís estudiando inglés, vos vas a ir" así que acá estamos.
24. (Catalina Sabaté) El propósito con el que estudio inglés es para poder hablar cuando viajo porque este año voy a viajar a Disney con mis amigas y voy a tener que saber comunicarme. Además, cuando hay un montón de cosas en inglés en Instagram, en las redes sociales y me sirve un montón o quiero leer algo. Y además porque me gusta tipo saber otro idioma más del que ya se.
25. (Camila Rauto) Estudio inglés para poder aprender y si tengo que viajar a algún lado poder saber hablar el idioma.
26. (Bautista Liñan) Yo estudio inglés por dos razones, o por tres mejor dicho. Primero porque me gusta, me gusta venir y me gusta aprender. Dos, porque creo que lo voy a utilizar en el futuro ya sea en mi carrera o si me voy a vivir a otro lado. Y tres porque me ayuda a comunicarme con la gente ya sea con mis primos que viven afuera o con otra gente por si me voy de viaje.
27. (Agostina Liñan) Más que nada para saber defenderme y ponerle si voy a otro país o me surja alguna oportunidad de irme a vivir a otro país o irme a estudiar o algo así, saber hablar y comunicarme con otras personas.

¿Podrás narrar un momento memorable de alguna clase? ¿Por qué lo fue? ¿Qué aprendiste?

1. No, no me puedo acordar.
2. Así que me acuerde toda no, pero sí, son divertidas.
3. La primera vez este año que vimos las Revolting Rhymes, con Flor, nunca había visto eso de Roald Dahl, me llamó bastante la atención.
4. No, no.
5. La verdad que no, no se me ninguna.

6. No, ninguna.
7. Me acuerdo una vez que vimos una película que se llamaba " El día después de mañana" y me gustó porque aprendí un montón de vocabulario a partir de la película y te deja una enseñanza la película. Está muy buena. No hicimos nada más que vocabulario.
8. No, la verdad que no.
9. Sí, ¿ viste la película "End Game"? Bueno, resulta que una compañera spoileo la película en un writing. Yo, decí que no estaba muy interesado pero la profesora sí. Así que cuando lo leyó no lo pudo terminar de corregir.
10. Sí, me acuerdo cuando una vez una compañera había preguntado una palabra de vocabulario y el profesor le dijo, en chiste, que esa palabra era ella así y a mi me quedo tipo el significado de la palabra. El profe se lo dijo en chiste pero igual a mí nunca se me olvida.
11. No, la verdad me mataste.
12. No en particular pero cuando vengo acá me voy feliz. A veces algunas cosas que hablamos con los compañeros. La verdad que se siente bastante bien, ¿no?
13. Yo empecé este año en la cultura, todavía no tengo mucho tiempo pero es como que, no se si tan memorable pero que me marca mucho, que en el otro instituto no pasaba, que hacemos muchos repases de cosas que vimos y que de alguna manera la profe evalúa pero sin tomarnos ninguna prueba de los temas que vimos y es como una manera de consolidarnos mejor., de aprender más sin darte cuenta quizá. Es como algo que me gusta mucho y como siempre me acuerdo de eso.
14. Me acuerdo el año pasado cuando le hicimos un pic nic a Flor cuando volvió del embarazo.
15. En inglés? Y memorable, no se, como que no hay clases que resalten, siempre hacemos lo mismo, tipo está bueno pero no es que variamos mucho
16. Tiene que ser de aprendizaje o puede ser una anécdota? Jajajaj. No, creo que no
17. Yo me acuerdo mucho del primer año que hice con Miss Ana que me encantaban muchísimo las clases que en el libro al comienzo teníamos el vocabulario y una canción y teníamos que entre todos cantar la canción y en una clase tuvimos que hacer un baile en el que cada uno representaba el vocabulario de trabajas y me encanto.
18. Yo creo que todas las clases tienen algo que se quedan pero así que te pueda marcar una no tengo ninguna, no se me ocurre ninguna ahora.
19. No una anécdota pero clases que me han interesado o que me llaman la atención o que he entendido cosas bien y me dieron mas ganas de aprender, sí. No me acuerdo pero ha habido.
20. Antes de las vacaciones con Flor que tuvimos una clase de conversación mientras comíamos pan dulce, estuvo genial. No me acuerdo que vimos, algo del libro, trabajamos con el libro.
21. Que yo me acuerde no, o sea me acuerdo o sea yo vengo a ingles desde los 6 entonces tipo mucho no me acuerdo lo que si se es que tipo cuando era chiquito lo mucho que hacían las profesoras eran juegos dinámicos tipo con, o sea, hay un salón con posters y siempre jugábamos con dibujitos eso tipo era lo que más me acuerdo y me gustaba.
22. No sé bien una en sí, pero las clases se me hace todas muy memorables por así decirlo porque Juan me parece muy divertido y entonces, como que todas las clases, son divertidas para mí. O le encuentro algo, como que me identifico más con el profesor y me dan ganas de venir a inglés.
23. Que yo me acuerde no, o sea me acuerdo o sea yo vengo a ingles desde los 6 entonces tipo mucho no me acuerdo lo que si se es que tipo cuando era chiquito lo mucho que hacían las profesoras eran juegos dinámicos tipo con, o sea, hay un salón con posters y (incomprensible)
24. Sí, tipo el año pasado teníamos un curso re lindo e íbamos a ver un episodio de la serie Black Mirror y el episodio estuvo buenísimo y además un compañero trajo torta y comimos torta y todo eso. Sí, aprendí un montón de palabras que las tengo anotadas porque las anoté porque me parecían re raras, eran palabras largas que no las se pronunciar. Creo que ahora si las sé pronunciar, pero las tengo que leer. También aprendí que ahora cuando veo películas en inglés, les pongo subtítulos y las escucho en inglés, tipo como que eso.
25. Sí, el año pasado vimos una serie y viendo la serie como que te quedan grabadas las palabras, entonces aprendes más fácil y es más interesante. Black Mirror, todo sobre tecnología era.

26. Bueno, una clase que me acuerde como memorable fue el año pasado cuando utilizamos por primera vez Kahoot, la aplicación, que estuvo muy bueno porque no la conocía y me pareció una manera innovadora de aprender. Temas de ese año, que era 4to año, pero no me acuerdo que temas eran.

27. Por ahí el año pasado, o el anterior no me acuerdo cuando fue que jugamos Kahoot, que era la primera vez que jugábamos y estuvo muy bueno. No me acuerdo muy bien que tema era pero tipo la profesora había preparado el tema que estábamos viendo en ese momento que creo que era comparatives y nos gustó tanto que nos empezó a poner temas de otros años anteriores.

¿Cuándo fue la última vez que usaste tecnología en clase? ¿Qué aprendiste?

1. ¿Cualquier tipo? Vimos una película..era " the bucket list", ¿te la tengo que contar? ..eran dos tipos que se conocieron en el hospital, creo, que tenían cáncer y querían hacer algunas cosas antes de morir como viajar, hacer paracaidismo, eso.

2. Para ver un video hace dos clases, creo. Un Revolting Rhyme de Caperucita Roja.

3. Una clase que no vine que vieron una película. Creo que fue antes de las vacaciones, una semana o dos antes. Creo que era the Bucket List, algo así.

4. Hace como dos o tres semanas en la clase de Pili que jugamos con Kahoot y era para aprender los phrasal verbs y me quedaron.

5. Hace dos viernes que estábamos usando una aplicación que no me acuerdo el nombre, que había preguntas, no recuerdo mucho.(...) Era un repaso, una competencia de unos verbos, no recuerdo mucho.

6. El mes pasado. Estuvimos haciendo actividades pero no me acuerdo que era. Ah! Era tipo un multiple choice que nos daban imágenes y teníamos un multiple choice para hacer con el celular. Que teníamos que elegir y opción y después salía entre todos quien la había acertado

7. La última vez fue usando el Kahoot. Vimos los Past Tenses y me quedó bastante bien

8. Creo que fue hace como un mes más o menos, no sé...que vimos un video de Rohld Dhal de unas rimas que hizo, no sé. Aprendimos unas expresiones nuevas

9. Bueno, yo personalmente cuando estamos haciendo actividades y esas cosas, a veces pregunto, pero muchas veces busco el significado de las palabras en el traductor..es más...porque por ahí tengo que buscar tres o cuatro palabras es como " profe, profe, profe" y no. Uso el traductor de Google pero tengo la app bajada

10. La última vez fue cuando usamos el juego ese para aprender phrasal verbs, creo que era Kahoot. Hace como un mes, por ahí.

11. El año pasado con 6to estuvimos aprendiendo a usar la plataforma. Que aprendimos a escribir composiciones. Estuvimos viendo porque íbamos a hacer tareas online así se nos hacía más fácil. My English Lab. Estuvo buena porque se me hacía más fácil hacer la tarea y además me acordaba más de hacerla. Y era más cómoda para que el profesor las corrija.

12. Supongo que la clase pasada cuando escuchamos un listening. Creo que estamos viendo, si no me acuerdo mal, vocabulario o gramática, no me acuerdo bien pero era alguna de esas dos cosas

13. Creo que fue el mes pasado, hace un mes más o menos, que usamos una aplicación en el celular, con un cañon lo proyectamos en el pizarrón y hicimos un juego con temas que vimos en clase y bueno, eso fue una tecnología muy buena y una manera muy buena, el método me parece muy interesante. Estuvimos viendo phrasal verbs y viste que como es algo que te olvidas, son muy útiles pero como que a veces cuesta acordártelos entonces estuvo bueno como para ir andando esos temas

14. Que yo recuerde también, el año pasado con Kahoot que nada, usamos ese juego en una clase. Creo que este año todavía no usamos nada. Lo usamos para repasar comparativos, superlativos, presente perfecto, pasado perfecto.

15. Creo que este año jugamos Kahoot. Pero la ultima vez que estuvo buena buena fue la ultima vez el año pasado que vimos un capítulo de Black Mirror que estaba re bueno. Era sobre tecnología también. Porque estábamos con ese vocabulario.

16. Creo que hace dos semanas usamos Kahoot con Pili y fue una buena experiencia. Estuvimos viendo un poco de phrasal verbs y estuvimos practicando un poco para el test.
17. La mayoría de las clases usamos word reference pero la última vez que usamos todos fue hace una semana que usamos Kahoot para jugar y practicamos phrasal verbs.
18. Este año, que yo recuerde todavía no. Capaz que se me pasa pero este año todavía no usamos. Sí, el año pasado miramos el capítulo de una serie, Black Mirror creo que era y estuvo bueno porque después teníamos que hacer un escrito diciendo que nos pareció en inglés, estaba bueno.
19. Cuando hicimos un juego de Kahoot. Era para practicar eh...creo que era para retomar los temas del año pasado.
20. No me acuerdo que hayamos usado así..sé que la otra vez hablamos de la plataforma Edmodo y cómo iba a funcionar pero..va en las clases de conversación usamos mucho la televisión, vemos TedTalk...vimos un TedTalk de un francés que hacia la diferencia pintando imágenes gigantes en lugares y todas cosas así.
21. Pregunta omitida
22. No me acuerdo muy bien pero me parece que fue que vimos un video en conversation y fue que era todo de como relacionarse y eso
23. Me acuerdo que fue no me acuerdo si este año o el año pasado que jugamos un juego, Kahoot creo que era. Era un juego pero no me acuerdo que actividad era.
24. Hace unos días con Pili que vimos un video, estuvo bueno pero tipo yo prefiero que sea algo más tradicional, más leer, escribir, hacer actividades porque en realidad me conviene más a mi ver video porque tengo que practicas escuchar pero prefiero más leer y escribir más por mi cuenta. Sí, las zonas de confort, creo que eran tipo las que nos sentíamos más cómodos, las nuevas donde aprendíamos.
25. El año pasado. Para ver un programa sobre el peso y la comida rápida y todo eso.
26. Esa vez creo que fue la última y quizás algunas otras clases lo habremos utilizado para buscar definiciones o preguntas, pero, como clase clase solo esa vez.
27. Hace poco que vimos una película. No me acuerdo para que la vimos.



## Apéndice G

### ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESA

Mes \_\_\_\_\_

Profesora: ANDREA SPINELLI

Días: LUNES y MIERCOLES

Clase: SIXTH YEAR

Hora: 19:20 a 20:45 hs.

Año: 2016

NOMBRE Y APELLIDO	A/B	E	O	
1. AMUCHASTEGUI, Mailén		6	7	
2. CABEZAS, Valentina		6.5	6.5	<i>[Signature]</i>
✓ 3. DIAZ SAMMARONI, Leandro		8.5	8	<i>[Signature]</i> DIAZ SAMMARONI RECUPERA ESCRITO.
✓ 4. DOUMECQ MILIEU, Nereo		5	7.5	• RECUPERA ESCRITO
✓ 5. FALZONE, Francisco		5	6.5	• RECUPERA ESCRITO <i>[Signature]</i>
✓ 6. GOÑI, Ayrton		8	8	<i>[Signature]</i>
7. IGLESIAS, Matias		6	7	<i>[Signature]</i>
✓ 8. LIUZZI, Lautaro		8.5	8.5	<i>[Signature]</i>
✓ 9. MADSEN, Iván		7	7	<i>[Signature]</i>
10. MAINERI, Miguelina		6.5	7	<i>[Signature]</i>
11. MELLUSO, Luciano		6	6.5	<i>[Signature]</i>
12. MERIGGI, Nicolás		6.5	7.5	<i>[Signature]</i>
13. NAVARRETE, Lujan		5	6	• RECUPERA ESCRITO.
✓ 14. SERRANGELI, Juan Simón		9	8	• <i>[Signature]</i>
15. STADLER, Agustín		7.5	7.5	<i>[Signature]</i>
16.				

## ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESА

Mes \_\_\_\_\_

Profesora: VALERIA GABRIELO

Días: MARTES y JUEVES

Clase: SIXTH YEAR

Hora: 16:00 a 17:25 hs.

Año: 2016

NOMBRE Y APELLIDO	A/B	E	O	
1. ARATA, Catalina		6.5	6.5	Catalina
2. CARDENAU, M. Paz		7	8	
3. GILL VILLA, M. Milagros		6.5	7.5	
4. JESPERSEN, Marina Paula		7.5	6.5	
✓ 5. VECCHINI, Santiago		6.5	6	
✓ 6. VILLA, Tadeo		7	7	Tadeo Villa

## ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESA

Mes \_\_\_\_\_

Profesora: ANDREA SPINELLI

Días: MARTES y JUEVES

Clase: SIXTH YEAR

Hora: 19:20 a 20:45 hs.

Año: 2016

NOMBRE Y APELLIDO	A/B	E	O	
1. ABALO, Julieta		7	6.5	<i>Julieta</i>
2. BALIANI, M. Pía		6.5	8	
3. BASILOTTA, Valentina		9	8.5	<i>Valentina</i>
4. BISP, Petrus		7	7.5	<i>Petrus</i>
5. BORRELLI OZON, Jose		7	7	<i>Jose</i>
6. BORRELLI OZON, Sol		7	6	<i>Sol</i>
7. DOMINGUEZ, Santiago		8	9	<i>Santiago</i>
8. FARIAS, Leonardo		7.5	8	<i>Leonardo</i>
9. HERNANDEZ, Morena		6	6.5	<i>Morena</i>
10. ONORATO, Joaquin		5	6	<i>ONORATO ESCRIBIJO</i>
11. PARDIÑAS, Catalina		7.5	9	
12. PERSELLO, Antonella		6.5	6	<i>Antonella</i>
13. RENS, Florencia		7.5	8	<i>Florencia</i>
14. SCHENCK, Santiago		7	8	<i>Santiago</i>
15. TRIPANO, Nicolás		7.5	7	<i>Nicolás</i>



## ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESA

Mes \_\_\_\_\_

Profesora: PILAR ALBERTI

Días: MARTES y JUEVES

Clase: SIXTH YEAR

Hora: 14:30 a 15:55 hs.

Año: 2017

NOMBRE Y APELLIDO	E	O		
1. BARREDO, Santiago	7	7 <sup>50</sup>		
2. BOTTEGAL, Catalina	4	4 <sup>30</sup>	Recupera escrito y oral	✓
3. FERNANDEZ CORREA, Sofia	6	7		
4. GOYCOA, Valentina	5	6 <sup>30</sup>	Recupera escrito	✓
5. MARINUCCI, Antonella	7	9		
6. MUX, Martina	5	5	Recupera escrito y oral	✓
7. PAGANI, Lucio	7	8		
8.				

Observaciones:

Villebro Eileen	5	6 <sup>30</sup>	Recupera escrito	
Navarrete, Lujan	5	6	Recupera escrito	
Reggiani, Agustina	8 <sup>30</sup>	10		
Oostdijk Eguren, Serena	6	7		

## ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESA

Mes \_\_\_\_\_


Profesora: PILAR ALBERTI

Días: MARTES y JUEVES

Clase: SIXTH YEAR

Hora: 19:20 a 20:45 hs.

Año: 2017

NOMBRE Y APELLIDO	E	O		
1. ALONSO, Marcos	6	7		
2. AMAT, Dolores	8	8	✓	
3. BUSTAMANTE, Anahi	4 <sup>to</sup>	6	Recupera escrito	✓
4. FUNES MALDONADO, Mateo	3 <sup>er</sup>	7	Recupera escrito	✓
5. GONZALEZ ARTOLA, Lucia	9	7 <sup>er</sup>	✓	
6. LASERNA, Guadalupe	5	7	Recupera escrito	✓
7. MAIZZANI HARO, Catalina	7 <sup>er</sup>	8 <sup>er</sup>		
8. MARISCAL, Débora	5	7	Recupera escrito	✓
9. ORTOLANI, Julieta	7	8		
10. POLIERO, Catalina	8 <sup>er</sup>	8		
11. RODRIGUEZ YOLANDO, Alexander	7	9	✓	
12. RODRIGUEZ, Yasmín	5	6	Recupera escrito	✓
13. TORRES, Iara	7	8 <sup>er</sup>	✓	
14. ZABALETA, Joaquín	7 <sup>er</sup>	9 <sup>er</sup>		
15.				

Observaciones:

Ortolani: 43 089 822

**FECHAS Y HORARIOS DE EXAMEN 6th YEAR****DICIEMBRE 2018**

6th YEAR (45 STUDENTS) 07/12/2018

ESCRITO 14:30 Hs

HORA	NOMBRE Y APELLIDO	ORAL	NOMBRE Y APELLIDO	ORAL
8:00 – 8:15	RISEGAARD LIZZIE	7	ESCANDON MARTINA	7
8:15 – 8:30	AGUERREBEHERE VICTORIA	9	ROSSI VALENTINA	7
8:30 – 8:45	FERNANDEZ ZLATAR FRANCISCO	7 <sup>50</sup>	LOPEZ DENEGRI EMILIANO	7
8:45 – 9:00	CARLI LUIS	7	WEBER CINTIA	6 <sup>50</sup>
9:00 – 9:15	FARNOS FRANCISCO	5	MADER RAMIRO	5
9:15 – 9:30	LIEBANA BENJAMIN	7 <sup>50</sup>	FERRERO ADRIEL	7 <sup>50</sup>
9:30 – 9:45	JULIANO LUCIA	9	VILLANUEVA NICOLAS	8 <sup>50</sup>
9:45 – 10:00	RODRIGUEZ YASMIN	8	PROVENZAL MANUELA	9
10:00 – 10:15	MENDIONDO JOSEFINA	7 <sup>50</sup>	PEUCELE ARIELA	8
HORA	NOMBRE Y APELLIDO		NOMBRE Y APELLIDO	
11:00 – 11:15	TARULLO FELIPE	8	AROCENA JUAN IGNACIO	6
11:15 – 11:30	RAICH ABRIL	8	LEONE ROCIO	7 <sup>50</sup>
11:30 – 11:45	FELIX SEGURA VALENTINA	6 <sup>50</sup>	MERIGGI ANA LAURA	7 <sup>50</sup>
11:45 – 12:00	MOHAMED LARA	6	RUBIO NERINA	7
12:00 – 12:15	BOGA PILAR	9 <sup>50</sup>	FERNANDEZ JUAN IGNACIO	8 <sup>50</sup>
HORA	NOMBRE Y APELLIDO		NOMBRE Y APELLIDO	
17:30 – 17:45	MARRONE MAYRA	6	ROMERO MAINERI GIULIANA LARA ← <i>ausente</i>	8
17:45 – 18:00	TRAMA VALENTINA	6	GARCIA RIVES MARTINA	8
18:00 – 18:15	TRISTAN IAN FRANCISCO	7	TORRES LAGAR ESTANISLAO	6
18:15 – 18:30	GONZALEZ MICAELA	9	PALLARES SEBASTIAN	9 <sup>50</sup>
18:30 – 18:45	STADLER GONZALO	8	GONZALEZ TESORO JOAQUIN	9
18:45 – 19:00	CALIGIURI FEDERICO	8	GURIDI JOAQUIN	10
19:00 – 19:15	SANTANGELO SANTINO	6	BAEZ LAUTARO	6 <sup>50</sup>
19:15 – 19:30	KARAGIANNIS JULIETA	10	SERRANO ALMA	10

## ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESA

Mes \_\_\_\_\_

Profesora: PERALTA, FLORENCIA

Días: MARTES Y JUEVES

Clase: 6º AÑO

Hora: 16:00 A 17:25

Año: 2019

APELLIDO Y NOMBRE	TEST	READING	USE OF ENGLISH	WRITING	LISTENING	SPEAKING
1. BORDOLLI, Ignacio	6 <sup>so</sup>	12	10,5	14,32	16	13,60
2. CARDENAU, Fátima	9	16	16,5	17 <sup>80</sup>	20	20
3. GROPPi, Nehemías	7 <sup>so</sup>	20	14	13,66	14	14,81
4. IBARRA, Nicole	8	20	13	14,70	14	19,25
5. LAZARTE, Felipe	7	16	13	13,70	16	15,25
6. MORENO, Fausto	7 <sup>so</sup>	18	11,5	11,6	18	16,6
7. PEREZ AREVALO, Maitén	6 <sup>so</sup>	16	8,5	9,49	16	15,6
8. SAPIA PEON, Catalina	6	10	8,5	12,5	16	13,75
9. UZCUDUN, Juan Segundo	8 <sup>so</sup>	16	15	16 <sup>80</sup>	16	18,75
10.						

Outsiders

Rolan Casares, Celeste	6	14	8,5	11,16	14	11,62 -
Gonzalez, Maia	5	8	6,5	9,66	14	10,8 ✓
Gutierrez, Catalina	6	16	10,5	9	16	11 -
Moreno, Moriel	6 <sup>so</sup>	16	8,5	10,75	14	14,5 -



## ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESA

Mes \_\_\_\_\_

Profesora: ALBERTI PILAR

Días: LUNES Y MIERCOLES

Clase: 6º AÑO

Hora: 17:50 A 19:15

Año: 2019

APELLIDO Y NOMBRE	TEST	READING	USE OF ENGLISH	WRITING	LISTENING	SPEAKING
1. DE LA CANAL, Joaquín	7 <sup>50</sup>	16	11,5	13,66	16	16,25
2. ELISECHE, Martín	8	20	13,5	12,33	16	16
3. HERRERA, Macarena	7 <sup>50</sup>	14	11,5	12 <sup>33</sup>	20	16,5
4. LARGO, Milagros	8	20	12	12 <sup>70</sup>	16	19,25
5. LARREA, Augusto	7					
6. MADER, Ramiro	4 <sup>50</sup>	10	5	8 <sup>30</sup>	12	7,75
7. PASETTI, Giuliana	7 <sup>50</sup>	16	14,5	15,16	18	14,12
8. RAUTO, Camila	6	10	8,5	11,5	18	11,5
9. RODRIGUEZ GRESPAN, Agustina	6	8	8,5	9,6	18	13
10. SCUNIO SENRRA, Sofía	9	20	17 <sup>50</sup>	18,16	18	18,25
11. TRIPANO, Sofía	7	14	11,5	10,30	18	15,60
12.						
13.						
14.						
15.						

## ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESA

Mes \_\_\_\_\_

Profesora: ALBERTI PILAR

Días: LUNES Y MIERCOLES

Clase: 6º AÑO

Hora: 19:20 A 20:45

Año: 2019

APELLIDO Y NOMBRE	TEST	READING	USE OF ENGLISH	WRITING	LISTENING	SPEAKING
1. DI LULLO, Juan Ignacio	5	4	7	9 <sup>50</sup>	16	12,75
2. GARCIA, Josefina	7	12	13,5	14 <sup>20</sup>	16	13,12
3. GONZALEZ MARTIN, Juan Ignacio	7	14	14	12,16	16	13,25
4. HERNANDEZ, Uriel	5 <sup>50</sup>	10	6	12 <sup>50</sup>	10	12,70
5. LOPEZ HANSEN, Celina	7 <sup>50</sup>	14	11	16	16	16
6. NAVARRO, Diana	6 <sup>50</sup>	18	4,5	12,6	16	12
7. NICOLAI, Ailin	9	16	14,5	20	16	16
8. PINNA, Francisco	7 <sup>50</sup>	20	10,5	11,5	20	13,5
9. UGALDE, Romina	6 <sup>50</sup>	12	11,5	13,30	18	11,4
10.						

## ASOCIACION NECOCHEA DE CULTURA INGLESA

Mes \_\_\_\_\_

Profesor: ARANDA JUAN

Días: MARTES Y JUEVES

Clase: 6º AÑO

Hora: 19:20 A 20:45

Año: 2019

APELLIDO Y NOMBRE	TEST	READING	USE OF ENGLISH	WRITING	LISTENING	SPEAKING
1. CALIGIURI, Mercedes						
2. ECHEVARRIA, Juana						
3. GARCIA GODOY, Joaquín	9	20	16	17 <sup>50</sup>	20	17,5
4. LIÑAN, Agostina	7	16	10	10 <sup>50</sup>	16	14,4
5. LIÑAN, Bautista	9	20	18	13 <sup>50</sup>	18	19
6. MAIDANA, Luciano	9	20	17,5	14 <sup>15</sup>	20	18,25
7. MELLUSO, Valentín	8 <sup>50</sup>	16	17	17	18	18
8. OBREGON, Felicitas	6	16	5,5	11,66	16	13,12
9. SABATHE, CATALINA	6 <sup>50</sup>	16	9	12 <sup>50</sup>	14	11,8
10.						

## Apéndice H

Planilla de observación de clase de conversación 6to año

Fecha:

Grupo:

Docente:

Cantidad de alumnos:

Actividades diseñadas:

Relevancia del contenido:

Significación del aspecto procedimental y comunicacional:

Desempeño de los alumnos:

Desempeño del docente:

Uso de tecnología:

### Apéndice I

Name of student _____	COURSE _____
_____ SET _____	
GRAMMAR AND VOCABULARY ____/5	
Does the speaker use grammatical forms learn in this level with control?	
Does the speaker use complex grammatical forms for the level?	
Does the speaker use a range of appropriate vocabulary?	
DISCOURSE MANAGEMENT ____/5	
Are the answers of an appropriate length for the task?	
Is there much hesitation?	
Are the contributions relevant?	
Is there much repetition?	
Is it well organised?	
Does the speaker use a range of cohesive devices? And discourse markers	
PRONUNCIATION ____/5	
Are the answers clear?	
Can the speaker be generally understood?	
Is the speaker's intonation appropriate?	
Does the speaker use sentence stress correctly? Is word stress correct?	

Are individual sounds clear? Are they correctly produced?

INTERACTIVE COMMUNICATION (if there is not an interaction with a partner, consider the interaction with the examiner in the evaluation) \_\_\_/5

Does the speaker start discussions? Does the speaker introduce new ideas?

Does the speaker react appropriately to what the interlocutor or other candidate says?

Does the speaker keep the interaction going? Does the speaker say more than the minimum?

Does the speaker involve the other candidate?

Does the speaker try to move the interaction in an appropriate direction? ('develop the interaction and negotiate towards an outcome')

Does the speaker need support?

Comments:

ASSESSOR \_\_\_\_\_ TOTAL \_\_\_\_\_

INTERLOCUTOR \_\_\_\_\_ Overall mark

**AVERAGE**

## Apéndice J

### Descriptors for the assessment of Speaking

Mark	Task achievement	Fluency	Linguistic resources
<b>9/10</b>	Overall effectiveness in carrying out the tasks. The candidate makes relevant, coherent and extended contributions	Good ability to communicate and interact at required speed and rhythm. Speech flows naturally with only minimal hesitation and / or self-correction.	Wide range of syntactic structures and vocabulary with only few errors within the expected competence. Foreign accent may be present but sounds, rhythm and stress are clear enough to be understood.
<b>7/8</b>	Adequate fulfillment of the tasks. Occasionally, a few contributions may be short.	Satisfactory ability to communicate and interact. At times, hesitation and self-correction occur.	Attempts to use the expected range of syntactic structures and vocabulary areas with some degree of difficulty and occasional mistakes.
<b>6</b>	Some tasks dealt with adequately. At times, contributions are not clear or large enough.	Frequent hesitation, repetition and self-correction. Still the candidate manages to communicate and interact on his own.	Limited range of syntactic structures and vocabulary. Frequent errors but the candidate generally makes himself / herself understood. Foreign accent generally strong.

<b>1/5</b>	Unable to deal with the tasks because contributions are minimal, irrelevant and / or incoherent.	Too much hesitation and repetition impede natural flow of speech. Candidate requires permanent prompting and assistance.	Virtually no use of syntactic structures or vocabulary areas expected at this level. A large number of errors making student difficult to understand. Foreign accent so strong that you feel a native speaker would not understand

## Apéndice K

### Asociación Necochea de Cultura Inglesa

#### Programa de estudio 2019

#### Taller de conversación de 6to año.

Este programa de estudio ha sido diseñado para implementar un ciclo de mejora de enseñanza para el taller conversación de 6to año en el marco del trabajo final de innovación para la Maestría de Procesos Educativos Mediados por Tecnologías.

El objetivo de este ciclo es acercar la práctica de enseñanza focalizada en el desarrollo de las habilidades orales hacia una perspectiva de educación transformadora (Jackson, 2012) por medio del uso de TIC en un *aula blended*. Para lograr dicho objetivo se presentan

#### Objetivos del taller

Propiciar un ambiente de aprendizaje *blended* para que el alumno pueda

- Desarrollar autonomía de aprendizaje
- Desarrollar estrategias de aprendizaje en plataforma virtual
- Desarrollar actitud dialéctica
- Desarrollar estrategias retóricas

Para desarrollar dicha autonomía el alumno será motivado para que pueda

- Tomar decisiones



- Desarrollar contenido
- Desplegar su creatividad

De esta manera el alumno podrá de manera oral

- Iniciar y sostener una conversación
- Expresar y valorar la opinión
- Expresar y valorar sentimientos
- Argumentar
- Narrar
- Debatir
- Persuadir
- Describir
- Comparar
- Clasificar
- Justificar
- Deducir

### **Ejes de trabajo**

#### **Wake up your senses!**

Actividades y contenidos: producir de una imagen digital sobre los 5 sentidos; describir de manera escrita la percepción sensorial y sentimientos en el momento de la producción de la imagen y la escritura; reportar de manera oral el contenido digital producido; preguntar y

dialogar oralmente en grupo sobre las producciones digitales. Vocabulario específico del campo lexical de los sentidos y sentimientos.

### **Let's listen to the outside**

Actividades y contenidos: producir un audio mapa colaborativo; narrar oralmente la "casería" de sonidos; debatir y argumentar oralmente sobre los sonidos que nos representan. Patrones de entonación y "mispronunciation".

### **Let's listen to our mates**

Actividades y contenidos: analizar un caso real donde se detecten problemas de comunicación según la perspectiva de análisis presentada por un profesional en un video; en una grabación describir el caso, deducir y analizar las causas del problema, clasificar el caso y proponer una solución; debatir, asociar y compara oralmente los casos y las causales de los problemas descritos en las grabaciones. Tiempos verbales reales e hipotéticos, estructuras condicionales y verbos modales.

### **Let's listen to ourselves**

Actividades y contenidos: producir contenido digital para la presentación y entrevista (warm-up) de la evaluación final oral del curso; narrar, describir, justificar, expresar sentimientos y opiniones para hablar sobre la composición de la imagen, el proceso creativo y el significado detrás de la imagen. Turnos de habla, cohesión y coherencia, énfasis, enumeración, ejemplificación, comparación, metáfora.

### **Materiales**

Los materiales que se usar en el aula *blended* son

- Cuatro módulos diseñados en la plataforma Edmodo para el trabajo en plataforma
- Material digital diseñado en la plataforma Edmodo para el trabajo en el aula presencial

<https://new.edmodo.com/groups/6th-year-blended-class-29418953>

## **Evaluación**

Para evaluar el trabajo realizado en plataforma se utiliza una rúbrica basada en cuatro apreciaciones globales (excelente, muy bueno, bueno, por debajo del estándar ) que contemplan responsabilidad en la realización de la tarea y calidad en el contenido producido.

Para evaluar el proceso de aprendizaje en la clase se utiliza la misma rúbrica que se emplea en la evaluación final oral con una escala numérica sobre 10 donde 4 es excelente, 3 muy bueno, 2 bueno y 1 desaprobado para las áreas de pronunciación y entonación, tono y volumen de voz, fluidez, gramática, vocabulario, contenido e interacción. Siendo 6 la nota de aprobación.

**Apéndice L**

[https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SampleMaterials/Exam\\_Prep/Gold-Experience/GoldExperience-2e-ScopeandSequence-B2.pdf](https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SampleMaterials/Exam_Prep/Gold-Experience/GoldExperience-2e-ScopeandSequence-B2.pdf)

## Apéndice M

Material utilizado para la evaluación final oral previo al proyecto de innovación.

### Parte 1 Entrevista personal

#### Where You Live

- What's the best place to spend a free afternoon in your town?
- How expensive is it to go out in the evening where you live?
- Could you tell me something about the city where you live?
- What's the most interesting place you've visited outside Necochea?
- What do you like about living in Necochea?
- Tell us about a festival or celebration in your city.

#### Daily Life

- Tell us about a day you've really enjoyed recently.
- Are you planning to do anything special this weekend?
- How much time do you spend at home?
- What did you do on your last birthday?

#### Education and Work

- Do you use the internet to learn new things?
- Do you prefer working on your own or with other people?
- What do you think would be the most interesting job to do?
- Do you find it easy to study where you live?
- What were the most important things you learned at primary school?
- Would you prefer to work for a big or small company?
- What kind of work would you really like to do in the future?
- Are you happier doing mental or physical work?

#### Travel and Holidays

- Where would you most like to go on holiday in future?
- Do you plan your holidays or decide everything spontaneously?
- Have you ever used English while traveling?

#### Entertainment

- How important is TV to you?
- How much TV do you watch in a week?
- Do you like the same TV programmes as your parents?
- Tell us about a TV programme you've seen recently.
- Do you enjoy going to parties?
- How often do you read newspapers?
- Do you like shopping?
- Where do you like listening to music?

- Do you like going to the cinema?
- Do you use the internet much?
- What do you use the internet for?
- Do you ever listen to the radio?

## Free Time

- How much time do you spend at home nowadays?
- What's the most exciting thing you've ever done in your free time?
- Tell us about a TV programme you've seen recently?
- Who do you spend your free time with?
- Do you prefer to be outside or inside when you have free time?
- What do you most enjoy doing when you're at home?
- Is your routine at weekends different from your daily routine?

## Sports

- Are you interested in sport?
- Is there a sport or hobby you enjoy doing?
- Is there a sport you'd really like to try?
- What sports do people play most in your country?
- How much exercise do you take each week?
- Do you like to be physically active or do you prefer relaxing?

## The Future

- Is there anything you'd love to be able to do in the future?
- Do you plan to study anything in the future?
- What are you going to do this weekend?
- Are you going to do anything special this weekend?
- Do you think computers will replace newspapers and TV in the future?
- Which country would you most like to visit in the future?
- Do you think you'll go there one day?

## Parte 2: Descripción de situaciones (no se incluyen imágenes)

Part 2:

### Set 1:

A) These pictures show people trying new things. Compare and contrast the two photographs and say why these people would try these new things

B) These pictures show people feeling different emotions. Compare and contrast these two photographs and say how you think these people are feeling and why

### Set 2

A) these pictures show different ways of travelling. Compare and contrast the two photographs and say what the advantages of travelling in these ways are.

B) These pictures show different ways of learning. Compare and contrast the two photographs and say what the advantages of learning these ways are.

### Set 3

A) These pictures show different people at work. Compare and contrast the two photographs and mention what qualities and skills you need to have for these jobs.

B) These pictures show different places to live. Compare and contrast the two photographs and mention the disadvantages of living in these places.

### Set 4

A) These pictures show people doing sport. Compare and contrast the two photographs and say why you think these people chose each sport.

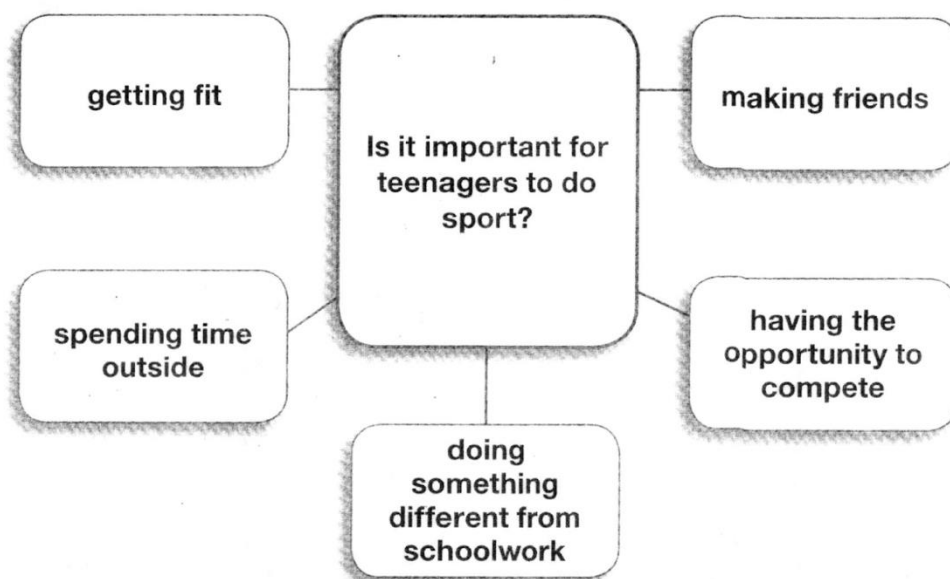
B) These pictures show different places in a city. Compare and contrast the two photographs and say how the people in these places might be feeling.

### Set 5

A) These pictures show people relaxing in different ways. Compare and contrast the two photographs and say why these people might want to do these activities.

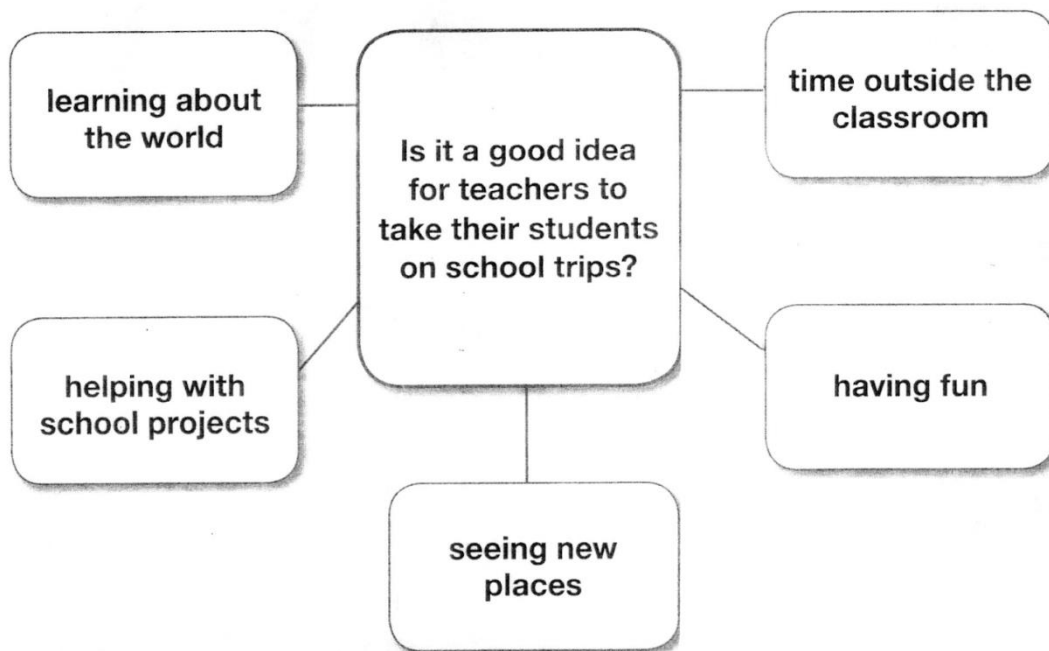
B) These pictures show people using computers. Compare and contrast the two photographs and say why the computer is important for these people.

Parte 3: Spidergram

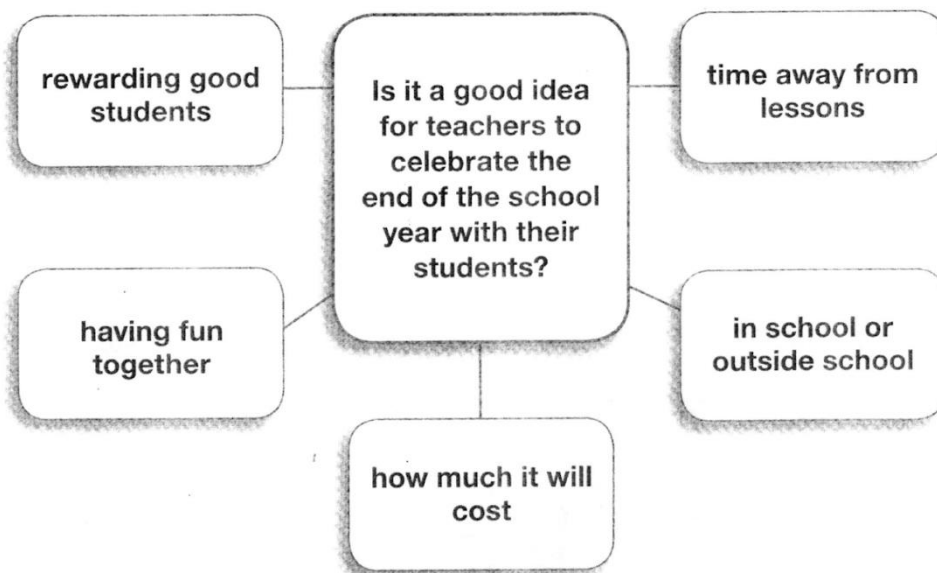


①

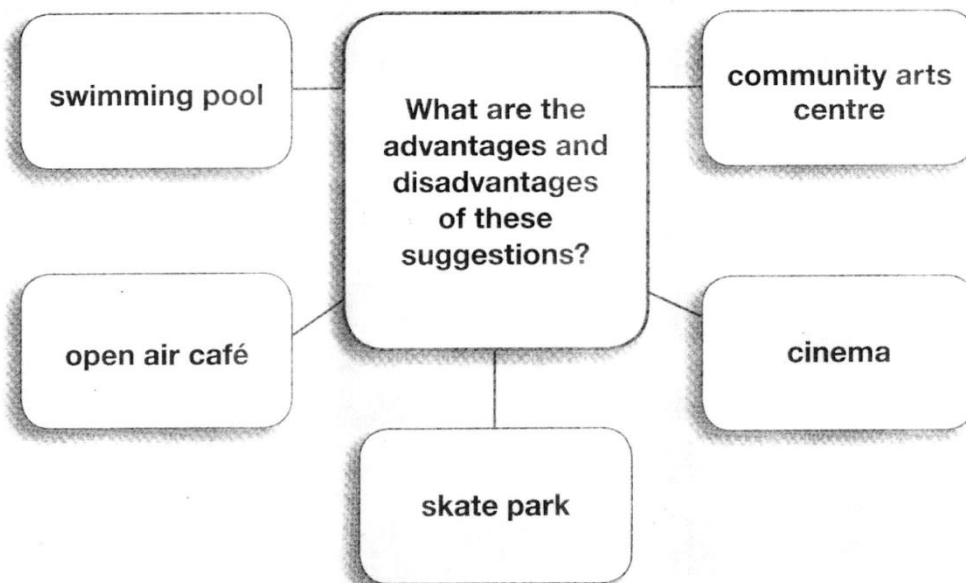




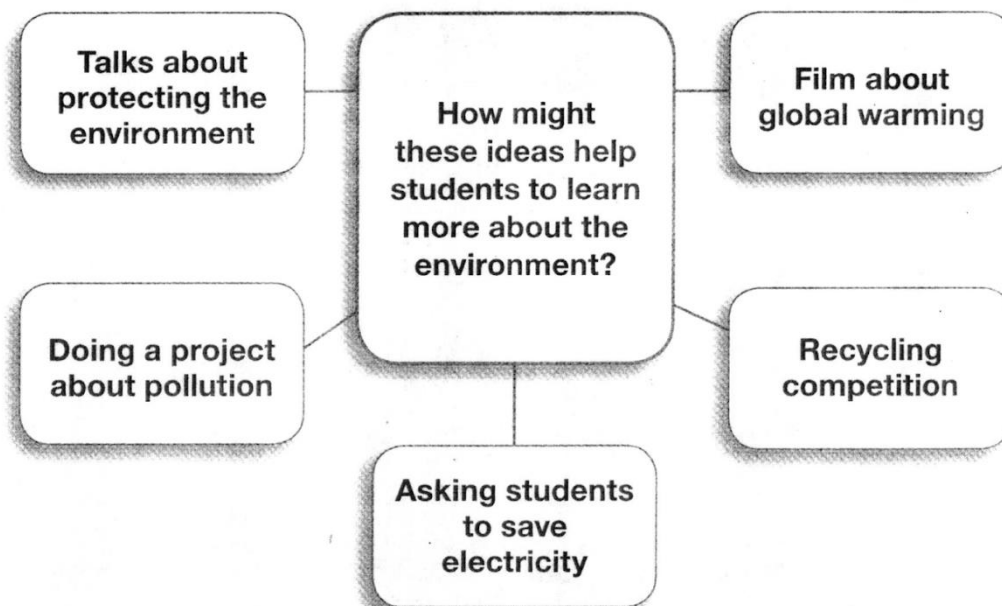
2



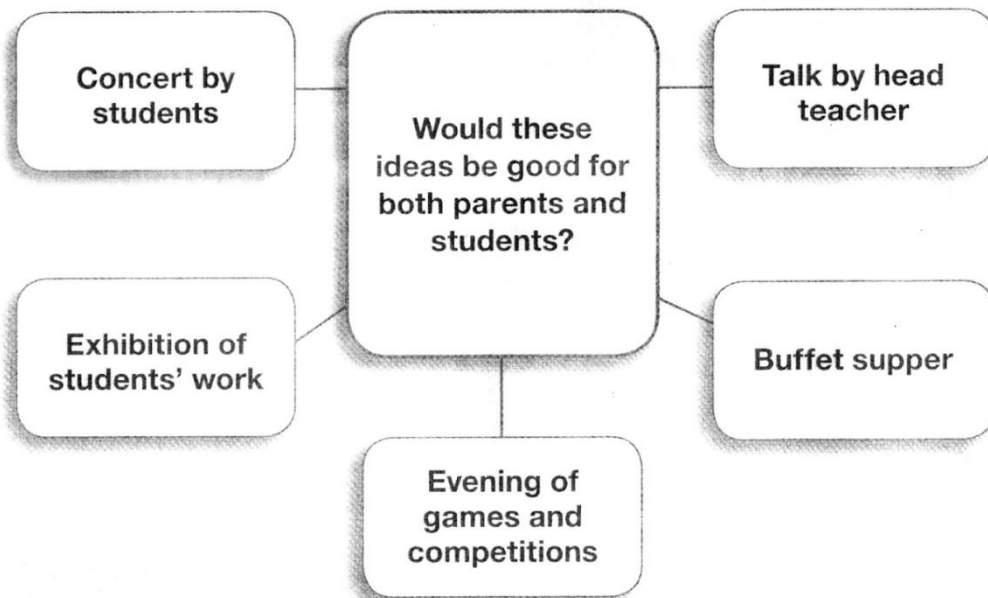
3



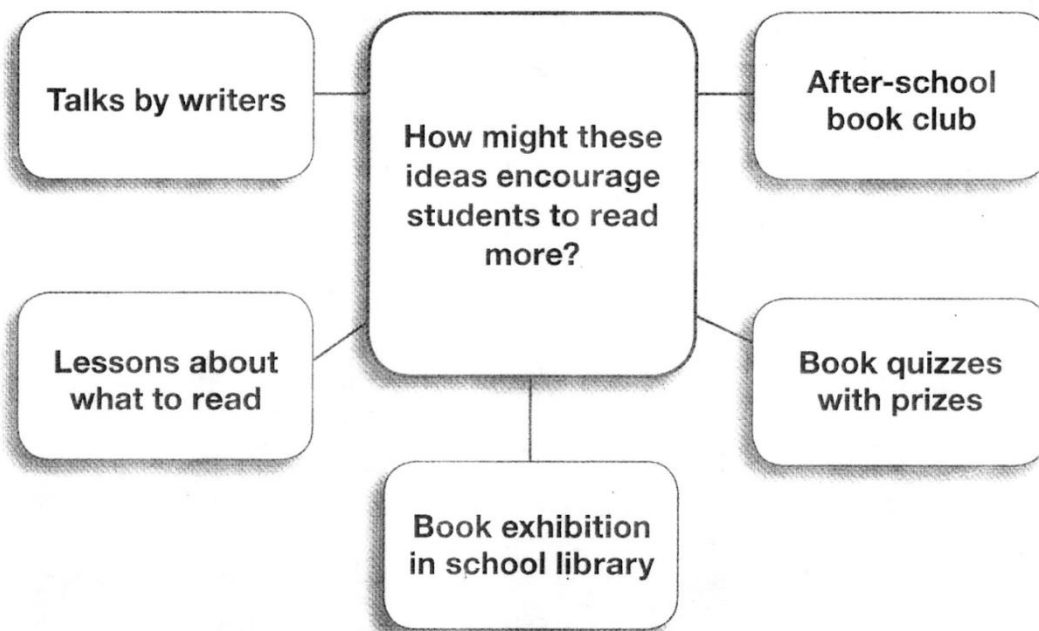
4



5



6



7

**Interlocutor** Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.

**Here are some reasons why teenagers might want to do sport** and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Now, talk to each other about **whether it's important for teenagers to do sport**.

**Candidates**

⌚ 2 minutes (3 minutes for groups of three)

**Interlocutor** Thank you. Now you have about a minute to decide **which two are not good reasons for teenagers to do sport**.

**Candidates**

⌚ 1 minute (for pairs and groups of three)

**Interlocutor** Thank you.

①

**Interlocutor** Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.

**I'd like you to imagine that a teacher is planning a school trip for her class. Here are some reasons why teachers might take students on school trips** and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task on page C6 of the Speaking appendix.

Now, talk to each other about **whether it's a good idea for teachers to take students on school trips**.

**Candidates**

⌚ 2 minutes (3 minutes for groups of three)

**Interlocutor** Thank you. Now you have about a minute to decide **what the two best reasons are for taking students on a school trip**.

**Candidates**

⌚ 1 minute (for pairs and groups of three)

**Interlocutor** Thank you.

②

**Interlocutor** Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.

**I'd like you to imagine that a teacher wants to celebrate the end of the school year with her students. Here are some ideas** and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task on page C12 of the Speaking appendix.

Now, talk to each other about **whether it is a good idea for teachers to celebrate the end of the school year with their students**.

**Candidates**

2 minutes (3 minutes for groups of three)

**Interlocutor** Thank you. Now you have about a minute to decide **which two suggestions are the most important things for the teacher to consider**.

**Candidates**

⌚ 1 minute (for pairs and groups of three)

**Interlocutor** Thank you.

③

**Interlocutor** Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.

**I'd like you to imagine that there are plans to build new facilities in your area to encourage teenagers to take part in community life. Here are some ideas for the new facilities and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task on page C15.**

Now, talk to each other about **what the advantages and disadvantages of these suggestions might be.**

**Candidates**

⌚ 2 minutes (3 minutes for groups of three)

**Interlocutor** Thank you. Now you have about a minute to decide **which two suggestions would be the most interesting ones to choose.**

**Candidates**

⌚ 1 minute (for pairs and groups of three)

**Interlocutor** Thank you.

④

**Interlocutor** Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.

**I'd like you to imagine that a school wants students to learn more about the environment. Here are some ideas the school could use and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task on page C18 of the Speaking appendix.**

Now, talk to each other about **how these ideas might help students to learn more about the environment.**

**Candidates**

⌚ 2 minutes (3 minutes for groups of three)

**Interlocutor** Thank you. Now you have about a minute to decide **which two ideas would be the most successful.**

**Candidates**

⌚ 1 minute (for pairs and groups of three)

**Interlocutor** Thank you.

⑤

**Interlocutor** Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.

**I'd like you to imagine that a school would like to organise an end-of-year event for students and parents. Here are some of the ideas for the event and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task on page C21 of the Speaking appendix.**

Now, talk to each other about **why these ideas would be good for both parents and students.**

**Candidates**

⌚ 2 minutes (3 minutes for groups of three)

**Interlocutor** Thank you. Now you have about a minute to decide on **an end-of-year event that would be enjoyable for both the parents and the students.**

**Candidates**

⌚ 1 minute (for pairs and groups of three)

**Interlocutor** Thank you.

⑥

## Parte 4: Cuestionario sobre novelas leídas

**ASOCIACIÓN NECOCHEA DE CULTURA INGLESA.****6<sup>th</sup> YEAR ORAL EXAM QUESTIONS:****Animal Farm:**

- What's the story about?
- What's the main idea behind the book?
- Who's your favourite character and why?
- Which specific vocabulary did you learn from the text?
- If you could rename the book, which new name would you give the book?
- Which parallelisms could you make between the animals and our society?
- If you also watched 1984 in class (the Wednesday group did), which subjects are present in Orwell's creations?
- How would YOU have finished the story?
- What is the Battle of Cowshed?
- How does Napoleon change throughout the book?
- What were the ideals of Animalism?
- What is Sugarcandy Mountain?
- Which Russian leader does Snowball most resemble?
- Which Russian leader does Napoleon most resemble?
- What did you learn from this book?
- Would you continue to read Orwell's books?

**ORAL TEST 2018 – 6TH YEAR****CORALINE QUESTIONS:**

- 1) What was Coraline's relationship with her parents in the beginning of the book?  
*(Her parents ignored her and Coraline felt quite bored)*
- 2) What happened to her parents?  
*(They were kidnapped by the beldam/other-mother and taken to another dimension)*
- 3) Who are her neighbors and how did they call Coraline?  
*(Miss Forcible and Miss Spink, as well as the old man with the mice. The ladies called her Caroline)*
- 4) How does Coraline go to the other-house? How is it different to her house/world?  
*(Through a magic door / It's initially more magical but it becomes darker)*
- 5) How did the old ladies help Coraline and what did they do for a living?  
*(By giving her a magic stone and reading her future. In her younger years they were not seers but actresses)*
- 6) What was Coraline's relationship with her other-parents initially?  
*(Good, she was listened to and spoiled)*
- 7) Which character was in the movie and not in the book?  
*(The boy, her neighbor)*
- 8) With what book or film can you compare Coraline with?  
*(Alice in Wonderland)*
- 9) What did you learn after reading Coraline? Which vocabulary words?
- 10) What did you like from the book? What was the message?

LPS.

Brave New World:

- What's the story about?
- What's the main idea behind the book?
- Who's your favourite character and why?
- Which specific vocabulary did you learn from the text?
- How would you rename the book? Why?
- Compare Fordists and the people in our society.
- If you also watched Fahrenheit 451 in class (Monday and Friday groups did), which parallelisms do you find between that movie and this book?
- What is Soma? What is your Soma?
- Will we ever create a religion around technology?
- What do you think of the Malthusian belt?
- What do you think about the fact that they all died at 60?
- Why is God not necessary in the Brave New World of London 632 A.F?
- Would you live in the Brave New World of London 632 A.F?
- How does Lenina change during the story?
- How are we conditioned?
- Is social stability more important than freedom?
- Did you find the book interesting?
- How would YOU have finished the story?
- What did you learn from this book?



## Apéndice N

Planillas de observación de clase. Registro de actividades realizadas.

Planilla de observación de clase de conversación 6to año

Fecha: 19/04/19

Grupo: 1 Vicinas (11 a 11:55 hs)

Docente: Páez

Cantidad de alumnos: 6 (todos presentes)

Actividades diseñadas:

- Warm-up: preguntas contextualizadoras
- Comparar fotos de marcos individual
- Subir a estrategia de habla y frases introductorias
- Erone de lo dice con preguntas personales.

Relevancia del contenido:

El contenido es relevante al proponer el estudio de 6to año. Se utilizó como material de actividades y apoyo del libro de texto y fotos extra. El tema es: actividades con tiempo. El objetivo es comparar actividades y conclusiones y desarrollar estrategias de habla para los turnos de habla.

Significación del aspecto procedimental y comunicacional:

Los alumnos se encuentran en un nivel. La docente inicia las conversaciones e intercambios. La conversación inicial es un tanto más desestructurada, cuando comienzan las actividades formales los turnos de habla son fuertemente unidireccionales, pero se desdobló a el tipo de actividades planeadas.

Desempeño de los alumnos:

Los alumnos son dispersos en la participación inicial. Hay dos más connotados y otros 4 más callados. Durante las actividades su participación es funcional a lo consigne, es decir, respetan turnos de habla en términos E-R. D.

Desempeño del docente:

La docente se desempeña muy bien, seguro en su planificación. No lo menciona a medida que llegan los alumnos, inicia diálogos para romper el hielo. Durante las actividades en rol a central, ella organiza los turnos de habla. Realizó la mayor parte del diálogo en la reflexión sobre el tema.

Uso de tecnología: No

Planilla de observación de clase de conversación 6to año

Fecha: 19/4/19

Grupo: 2 (16:00 a 16:55)

Docente: Pilar

Cantidad de alumnos: 10 (1 ausente)

Actividades diseñadas: Warm. up activity: preguntas contextualizadas

- Comparar 2 fotos sobre actividades con amigos
- Analizar estrategias de habla para tener largas de habla y frases útiles para establecer comparación
- Cierre con preguntas personales!

Relevancia del contenido:

El contenido es relevante al programa de estudio de 6º año. El contenido se trabaja usando fotos y material del libro de texto y fotos extra. El libro propone comparar actividades con amigos pero desarrolla más el uso de la lengua: comparar y desarrollar estrategias de habla en turnos largos.

Significación del aspecto procedimental y comunicacional:

El patrón comunicativo es fuertemente unidireccional (docente → alumno), hay poca interacción entre los alumnos. Parece no haberse desarrollado espontáneamente.

Desempeño de los alumnos:

Excepcionalmente 3 alumnos que parecen más activos en su uso de la L2, el resto de ellos sólo contesta preguntas. Pueden ser por la situación de observación.

Desempeño del docente:

El docente tiene una participación central ya que depende de ella las interacciones. También realizó la mayor parte del habla en la actividad de reflexión de lengua y estrategia.

Uso de tecnología:

NO

Planilla de observación de clase de conversación 6to año

Fecha: 18/04

Grupo: 3 (17 a 17:55)

Docente: Pilon

Cantidad de alumnos: 9 (1 ausente)

Actividades diseñadas:

- Warm-up: preguntas contextualizadoras al tema.
- Comparación de actitudes con amigos despendo por la comparación de fotos. /
- Análisis de lenguaje y estrategias de habla.

Relevancia del contenido:

La relevancia del contenido está dada por el propósito de estudio de 6to año. Para este grupo, el tema pareció mucho más relevante.

Significación del aspecto procedimental y comunicacional:

La comunicación en este grupo se dio de manera más dialéctica, es más participativa en términos dialécticos. Fueron turnos de habla espontáneos y efectivos. Se apropiaron del tema y lo personalizaron de manera natural.

Desempeño de los alumnos:

Los alumnos, a excepción de unos pocos alumnos, son muy comunicadores y activos.

Desempeño del docente:

Si bien el docente tiene un rol central en la organización de la clase, puede controlarse de las actividades y los alumnos según condiciones y hablando sin necesidad de tener que transcribir estas cosas.

Uso de tecnología:

no

Planilla de observación de clase de conversación 6to año

Fecha: 19/04/19

Grupo: 4

Docente: Juan

Cantidad de alumnos: 10

Actividades diseñadas:

Warm-up: anecdotes.

Comprehension tasks.

Comprehension activities with answers at the end of the class.

Relevancia del contenido:

La relevancia del contenido está dada por el profesor.

Significación del aspecto procedimental y comunicacional:

A este grupo le cuesta particularmente ~~aplicar~~ adaptarse a la situación planteada por el docente. Utilizan el español mucho más de lo que se espera en este nivel. Si bien saben el tema pero no respetan el código. Es decir que se da un patrón de código pero en español y no en inglés.

Desempeño de los alumnos: Cuando el profesor les nombra individualmente actúan pero son demandados en L1. Ponen sus manos a la obra independientemente del objeto de los encuentros pero desvían la hostilidad del hoste.

Desempeño del docente:

El rol es claro en la organización de las actividades y los temas de habla. Le resulta complejo sostener la firmeza por hacerlos hablar en inglés.

Uso de tecnología: No