

El Modelo de Indagación como Metodología de apoyo en un Curso de Inglés Integrado

Inquiry-Based Learning as a Complementary Method in an Integrated English Course

César Alberto Navas Brenes

Universidad de Costa Rica, Escuela de Lenguas Modernas, San Pedro, Costa Rica

cesar.navas@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0002-2499-210X>

Referencia/ reference:

Navas, C. (2023). El Modelo de Indagación como Metodología de apoyo en un Curso de Inglés Integrado. *Yulök Revista de Innovación Académica*, Vol.7 (1), 40-62. <https://doi.org/10.47633/yulk.v7i1.570>

Recibido: 15 de julio del 2022

Aceptado: 1 de diciembre del 2022

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio llevado a cabo en un curso impartido por dos docentes de inglés integrado de la Universidad de Costa Rica (UCR). Se basa en la implementación de clases semipresenciales para elaborar una propuesta de secuencias didácticas por medio de metodologías activas mediadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El elemento tecno-pedagógico espera generar un cambio en la metodología tradicional del curso, y que los nuevos docentes en servicio puedan implementar exitosamente estrategias de enseñanza centradas en el estudiante y mediadas por las TIC, para lograr así un curso más enriquecedor, dinámico y retador. Se presentará un ejemplo de secuencia didáctica, la cual combina los recursos de la plataforma institucional Mediación Virtual y una serie de herramientas digitales basada en los fundamentos del Modelo de Indagación. Asimismo, se presentarán los resultados de un instrumento recopilatorio de percepciones estudiantiles acerca de la actual modalidad de instrucción, la implementación de actividades mediadas por las TIC y el entorno virtual de aprendizaje, así como sus opiniones en cuanto a las estrategias docentes que se adaptarían mejor al curso.

Palabras clave: modalidad híbrida, estrategias didácticas, uso de las TIC, metodologías activas, Modelo de Indagación, enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Abstract

This work presents the results of a study carried out in a team-taught English course at the University of Costa Rica. It is based on the hybrid modality it is intended to design a proposal of a didactic lesson which follows Information and Communications Technology (ICT) and active learning methods. Its innovation relies on a techno-pedagogical element that aims at generating a change from a traditional methodology, in which in-service professors will embrace in the implementation of student-centered teaching strategies to have a more dynamic, enriching, and challenging course. A sample lesson combines the tools of the University of Costa Rica's virtual platform Mediación Virtual and a series of digital resources to complete the pedagogical framework of the Inquiry-based Model. The results of a brief questionnaire will be analyzed to assess students' perception on the teaching modality, the implementation of virtual ICT-based activities as well as their opinions on teaching strategies that best fit this course.

Keywords: blended learning, teaching strategies, ICT, active learning, Inquiry-based learning, TEFL.

Introducción

Recientemente, instituciones de educación superior, docentes, estudiantes, y autoridades educativas han hecho esfuerzos importantes para ajustarse a un nuevo modelo educativo por medio de entornos virtuales de aprendizaje, plataformas *Learning Management System* (LMS), y herramientas digitales interactivas. Así, en los últimos dos años ha habido un creciente interés en la incorporación de las TIC en el aula universitaria tanto en la modalidad virtual como híbrida. Sin embargo, el uso de las TIC por sí solas no garantiza una implementación integral; para eso el docente virtual debe contar con un conocimiento tecno-pedagógico básico que sustente sus estrategias de enseñanza. Al respecto, Alonso y Blázquez (2016) advierten lo siguiente:

El uso de la tecnología en la práctica educativa, ya sea introduciendo las TIC en el aula ordinaria o realizando actividades formativas a través de la red, no implica que se produzca innovación. La innovación educativa responde a unas condiciones más ambiciosas en tanto que implica participación y deseo de mejora, supone un cambio, pero bajo una supervisión y estudio, en búsqueda de renovación constante y tras una transformación profunda de los sistemas de enseñanza tradicionales. (2016, p.11)

Al planificar un curso de este tipo, se debe considerar la modalidad o rango de virtualidad, lo cual puede variar de un curso a otro, dependiendo del grado de complejidad u objetivos; así, diseñar un curso por medio de plataformas LMS incrementa la función técnica que el docente debe manejar. En el caso de un curso virtual de inglés como lengua extranjera, es importante la planificación de un entorno virtual de aprendizaje que sea mucho más innovador, retador, y que potencie verdaderamente el uso de las TIC en la modalidad semi presencial. De este elemento innovador se desprende la presente investigación; es decir, la innovación tecno-pedagógica debe generar un cambio constante en la metodología tradicional y expositiva del curso para que se logren implementar exitosamente aquellas estrategias de enseñanza centradas en el estudiante y mediadas por las TIC.

De hecho, esta innovación puede incrementarse si el docente hace uso de una serie de metodologías activas que refuercen las macro y micro destrezas del idioma de una manera más estructurada y guiada. De este modo, un curso de metodología tradicional puede transformarse en otro en el que prevalezca una variedad de enfoques, herramientas digitales, y actividades interactivas.

García (2017) aclara que “esas diferentes formas de enseñar y aprender soportadas en sistemas digitales van llegando a todos los rincones del planeta, presentando formatos distintos según visiones pedagógicas, filosóficas, psicológicas, sociológicas y políticas y en función de las disponibilidades económicas y de los aportes tecnológicos” (p.16).

Justificación de la investigación

El curso Inglés Integrado I pertenece a la carrera de Bachillerato de Inglés de la Escuela de Lenguas Modernas. Constituye el primer curso en el cual la población estudiantil aborda integralmente todas las macro y micro destrezas del idioma: escucha, habla, lectura, escritura, gramática, vocabulario, pronunciación, y cultura. Su enfoque es comunicativo y se utilizan dos libros de texto recientemente actualizados (Escucha-Habla y Lectura-Escritura). La metodología para impartir este curso tiende a seguir un enfoque expositivo, tradicional y centrado en estructuras gramaticales, funciones comunicativas, y ejes temáticos. Una razón para que esto ocurra es que se debe capacitar al estudiantado para que realice seis exámenes a lo largo del semestre porque la evaluación es un componente central. Este curso, además, tiene una característica muy particular: es compartido entre dos docentes que se distribuyen los contenidos a lo largo de las trece horas de lecciones semanales.

Por lo tanto, al innovar y generar un cambio en dicho curso de inglés, la metodología debe reformularse para así incorporar en el programa de estudio la implementación de metodologías activas, las TIC, el uso de herramientas digitales en entornos virtuales, y estrategias didácticas más innovadoras. En otras palabras, de implementarse una propuesta de curso semipresencial, se debe diseñar un plan de acción que combine una sesión en la plataforma virtual y otra en el aula física. La metodología debe ser motivadora, dinámica, y centrada en los estudiantes. De aquí que la presente propuesta de trabajo de investigación se refiera a la implementación de una secuencia didáctica por medio del Modelo de Indagación, entre otras cuatro metodologías activas creadas para el curso que no aborda este artículo, con el fin de potenciar el uso de las TIC en la modalidad semipresencial universitaria. Se debe aprovechar, además, la experiencia docente alcanzada durante el reciente salto a la virtualidad; de hecho, un reciente artículo periodístico (Blanco, citado en Ocampo, 2021) explica lo siguiente acerca del repunte en la implementación de entornos virtuales del aprendizaje en la Universidad de Costa Rica:

El conocimiento acumulado de su personal y el respaldo del Centro de Informática en el 2020 permitieron el salto tecnológico de la institución. En el 2012 la UCR tenía apenas 313 entornos virtuales activos en Mediación Virtual, la plataforma oficial para los cursos, y la Unidad Metics había capacitado ese mismo año a 87 personas. Sin embargo, la crisis sanitaria [causada] por el COVID-19 marcó un antes y un después. Actualmente “Mediación virtual” alberga 25.738 entornos de aprendizaje construidos durante su historia, y solo entre el 2020 y el 2021 se capacitaron a 5.750 docentes.

Este importante acrecentamiento en el uso de las TIC ha generado un cambio en el proceso educativo universitario. De regresar a la enseñanza presencial o semipresencial, se debe fomentar y reforzar la mediación pedagógica (virtualidad) con miras a una modalidad que llegó para quedarse a nivel institucional. De hecho, Rama y Bonilla (2017) explican lo siguiente:

[...] las instituciones educativas con modalidad presencial deben asumir y responder a retos y desafíos para la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje, generando así un abanico de oportunidades para la implementación de ambientes versátiles que garanticen el acceso al conocimiento y a las necesidades reales de los aprendices. (p.119)

Precisamente, el innovar por medio de las TIC resulta pertinente para el actual proceso de reacreditación de la Carrera de Bachillerato en Inglés. Todas las carreras deben cumplir con los lineamientos establecidos por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (2009) en su Manual Oficial de Acreditación de Carreras de Grado, el cual indica, entre otros, los siguientes criterios que aplican para esta investigación:

1. “La carrera, de acuerdo con su naturaleza, debe incorporar el uso de tecnologías de información para apoyar el proceso formativo” (p.54).
2. “La carrera debe tener acceso a las estrategias y a un programa o proyecto institucional permanente de investigación educativa, que produzcan la innovación y la actualización de los métodos de enseñanza y la capacitación de los académicos” (p.65).
3. “Debe haber concordancia entre los métodos de enseñanza y aprendizaje y los métodos de evaluación de los aprendizajes” (p.66).

La Escuela de Lenguas Modernas ha llevado a cabo importantes esfuerzos para dotar al profesorado de equipamiento e infraestructura y capacitarlo en temas de innovación y tecnología; por ejemplo, Escalante (2015)

investigó a 61 docentes acerca de la necesidad de formación en el manejo de las TIC por parte de académicos de esta unidad académica. El estudio arrojó que, aunque el profesorado incorpora herramientas de fácil manejo en las lecciones, todavía es necesario fomentar el uso de herramientas más complejas que construyan conocimiento y desarrollen destrezas en el alumnado (p.335). La idea es que los docentes lleguen a implementar herramientas web 2.0 de diversos tipos y potenciar el proceso educativo con miras a los retos del retorno a las aulas en modalidad semipresencial.

En prospectiva, existe un ambiente favorable para la incorporación de recursos tecnológicos con miras al regreso a la presencialidad o semi presencialidad. Además, en un estudio llevado a cabo por el Centro de Asesoría Académica de la UCR (2021, p.50) sobre la virtualización, en el que participaron 14.918 estudiantes, el 82,6% de la población indicó que usó la plataforma institucional Mediación Virtual como principal canal de instrucción en los cursos; además, el mismo informe destaca que el promedio de valoración sobre si los cursos del área de Letras y Estudios Generales deberían seguir siendo virtuales (para el primer ciclo lectivo de 2020) alcanzó un 8,87%. Es decir, existe una valoración positiva acerca de considerar continuar con cursos virtuales o semivirtuales en futuros ciclos lectivos.

El problema de investigación

El presente estudio plantea el siguiente problema de investigación para el análisis y mejora de la metodología del curso Inglés Integrado I: ¿cómo potenciar el aprendizaje de los estudiantes del curso Inglés Integrado I por medio de metodologías activas y herramientas web 2.0?

Preguntas de investigación

Este estudio incluye las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la percepción estudiantil sobre la metodología en el proceso de enseñanza y aprendizaje del curso Inglés Integrado I?
2. ¿De qué manera se puede diseñar una secuencia didáctica según el Modelo de Indagación y apoyada con las TIC?

Objetivo principal

Identificar las metodologías activas apoyadas en las TIC y en un entorno virtual en una propuesta de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del curso Inglés Integrado I.

Objetivos específicos

El presente trabajo tiene los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el Modelo de Indagación como metodología complementaria en un curso de inglés integrado.
2. Diseñar una estrategia didáctica basada en el Modelo de Indagación y mediada por las TIC.

Breve descripción de la estrategia metodológica

La investigación posee una estrategia mixta y representa una propuesta de mejora de los materiales virtuales del primer curso de inglés de primer año de carrera. La investigación analiza el diseño de una propuesta de estrategias didácticas por medio de cinco metodologías activas, de las cuales este artículo ilustra solamente el Modelo de Indagación y su respectiva lección. Se implementó un cuestionario para la población estudiantil. La selección de las herramientas digitales y demás TIC implicó un reto ya que debían adaptarse a las diferentes etapas o pasos que conforman la incorporación de metodologías activas. Al optar por herramientas digitales, los estudiantes serán capaces de desarrollar competencia digital, así como habilidades blandas ligadas al trabajo colaborativo.

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera. Además de la sección introductoria, el marco teórico define conceptos básicos antes de detallar los pilares fundamentales del Modelo de Indagación. Se analizan los resultados del instrumento aplicado en la población meta. Luego, se presenta una secuencia didáctica como ejemplo. Al respecto, el docente elabora la estructura de la lección, su respectivo eje temático, así como las etapas y actividades digitales. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones para que futuros docentes puedan implementar las secuencias o adaptarlas en sus grupos.

Antecedentes teóricos

Debido a que el rol del docente varía en la educación virtual cabe explicar las nuevas funciones del docente vir-

tual. Dichas funciones están estrechamente relacionadas con el modelo T-PACK, el cual agrega al conocimiento disciplinar y pedagógico una nueva perspectiva tecno-pedagógica. Desde una perspectiva constructivista, se espera que el discente adopte un rol activo y que logre generar conocimiento. El docente pasa a ser un guía o facilitador del proceso educativo.

Las diversas instituciones educativas han hecho esfuerzos para incorporar las TIC en el ámbito educativo; sin embargo, la reciente emergencia sanitaria global aceleró este proceso desde el año 2020. Instituciones y docentes se vieron limitados por la carencia de equipamiento, conocimiento en plataformas virtuales y en principios pedagógicos en los cuales se sustenta el acto educativo. Aunque al inicio las plataformas de videoconferencia y un sinnúmero de herramientas digitales fueron consideradas piezas neurálgicas de la educación virtual de emergencia, en realidad son el medio en el cual los estudiantes acceden a contenidos e interactúan con los demás. Hernández et al. (2009) explican lo siguiente sobre el uso de las TIC:

Si se busca una educación de calidad debe haber construcción de conocimiento, valores y actitudes adecuadas y pertinentes para el desarrollo de los individuos críticos, reflexivos y creativos que brinden respuestas a las necesidades humanas y las condiciones de ese ser humano del futuro. Esta situación lleva a plantear la necesidad de repensar nuestra educación en busca de un nuevo concepto de educación para la construcción de futuro de la nueva sociedad que se gesta hoy. (p.234)

De lo anterior, se desprende el concepto de repensar el modelo tradicional de enseñanza por otro en el cual el discente pueda tomar protagonismo y demostrar autonomía en el proceso educativo. Independientemente de su área disciplinar, un docente que incursione en la educación mediada por las TIC deberá replantear su forma de enseñar, interactuar, y aprender. Revuelta y Pérez (citado en Francis y Revuelta, 2009) enumeran los nuevos campos de trabajo docente: “trabajo interdisciplinar; utilización de la informática como herramienta de trabajo; la red como canal de comunicación; las redes como espacios cooperativos y de formación, y las redes como espacios de trabajo” (p.24).

Cada docente debe formarse y “cuando le corresponda usar las TIC, no pondrá resistencia, sino se abrirá su uso y las utilizará para facilitar su trabajo y mejorar el aprendizaje de los alumnos” (Porras, 2017, p.21). Sin embargo, las TIC son un medio para la implementación de recursos

didácticos y actividades variadas, y antes de incorporarlas a un determinado curso, el docente debe identificar las necesidades pedagógicas de la población meta. En decir, hay que tener muy claro los objetivos del curso antes de apostar por el uso de las TIC. Un análisis a profundidad de los objetivos del programa de curso, así como de sus contenidos temáticos y léxico-gramaticales, contribuirá a generar una propuesta de mejora. Esto se problematiza cuando se trata de un curso semipresencial de una lengua extranjera que combina todas las macro y micro destrezas del idioma.

Lo anterior va ligado con la metodología del curso. Si la metodología es netamente tradicional o expositiva, y aunque incorpore escasamente las TIC, no pasa de ser uno en el cual el discente tiene un rol de receptor de información. Los recursos digitales y los entornos virtuales de aprendizaje no generan innovación por sí mismos. Por eso se debe innovar y apostar por las nuevas metodologías que posicionan al discente en un punto central y al docente como guía y facilitador del proceso educativo. Por lo tanto, es necesario un enfoque pedagógico que brinde los fundamentos necesarios para transformar la metodología de un curso.

La nueva escuela presenta una gran variedad de metodologías activas. Para el curso en cuestión, la población meta se compone principalmente de adultos jóvenes, quienes requieren desarrollar investigaciones o indagaciones en una segunda lengua. Además, el mercado laboral actual y la vida en sociedad requieren que los individuos posean habilidades blandas relacionadas con liderazgo, trabajo en equipo, trabajo colaborativo y cooperativo, y un mejor desempeño en el manejo de las TIC en un entorno virtual de aprendizaje.

Definición de metodologías activas

Por medio del aprendizaje activo se puede generar conocimiento de forma colaborativa, el cual será analizado y compartido entre varios discentes como red de aprendizaje. En el contexto educativo universitario, el docente, sin importar su área disciplinar, puede recurrir a una variedad de metodologías, enfoques, y modelos innovadores de enseñanza y aprendizaje, los cuales pueden ser combinados en un ambiente *b-learning* (*Blended Learning*) o modalidad híbrida. En relación con esto, Nelson (1998, citado en Zapata-Ros, 2015) explica lo siguiente:

[...] No todos los enfoques instruccionales [como aplicación de determinados principios que rigen el aprendizaje] son efectivos en cada contexto de aprendizaje. Es necesario determinar cuándo un enfoque particular podría ser el mejor posible en relación a [sic] las necesidades del alumno, el estilo de enseñanza del profesor, el ambiente de aprendizaje, y los objetivos de formación. También es importante determinar cómo un enfoque de instrucción podría ser utilizado en un contexto dado [fundado igualmente como aplicación de principios que rigen el aprendizaje]. (p.72)

Las diversas plataformas *e-learning* han permitido que el docente tenga múltiples opciones para transmitir contenidos por medio de objetos de aprendizaje, los cuales pueden ser publicados en aulas virtuales. Sin embargo, la acción didáctica debe ir más allá; el docente debe potenciar su conocimiento técnico con una función tecno-pedagógica en la que se incorporen metodologías activas a la virtualidad. Sangrà (2020) explica que existen muchos tipos de metodologías activas y “todas ellas suponen una implicación del estudiantado en la generación de conocimientos, un contexto de participación, así como el desarrollo de variadas competencias, tanto específicas como transversales” (p.85). Precisamente, el desarrollo de nuevas competencias implica una tarea que deben realizar tanto discentes como los mismos docentes.

Para muchos docentes universitarios, la enseñanza por medio de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ha sido un desafío significativo. A pesar del alto conocimiento disciplinar, la enseñanza virtual requiere desarrollar nuevas destrezas: desaprender para aprender. Prevalecía la idea de manejar el contenido temático de una determinada área de conocimiento, en muchas ocasiones, sin que mediaran las habilidades pedagógicas. Zabalza (2011) es más puntual e indica que “ha arraigado con fuerza en la universidad la idea de que para enseñar no hace falta saber de pedagogía, basta con dominar bien la materia que se pretende enseñar a los estudiantes. Romper esta convicción no resulta fácil” (p.402).

Lo anterior es un reto mayor en la enseñanza virtual. Esto quiere decir que, aunque la modalidad *b-learning* puede flexibilizar el proceso educativo, es primordial conocer los principios pedagógicos elementales de nuevos enfoques o metodologías innovadoras para así potenciar el aprendizaje activo de los estudiantes. Es así como el mismo autor (Zabalza, 2011) resume una meta fundamental: “combinar la formación en el conocimiento y manejo de su disciplina o campo disciplinar con el desarrollo de

competencias didácticas que les capaciten a los docentes para diseñar y desarrollar procesos eficaces de enseñanza-aprendizaje” (p.405).

El incorporar diversas metodologías activas en la modalidad *b-learning* en el contexto universitario presenta una complejidad adicional. El docente debe desarrollar competencias técnicas sobre el manejo básico de la plataforma de e-learning (ej., Moodle o Canvas) así como la creación de actividades interactivas por medio de herramientas web 2.0. Este tipo de actividades o ejercicios se conoce como e-actividades. Sangrà (2020) explica que “las actividades entendidas en su dinámica de interacción promueven el diálogo y la colaboración, ponen énfasis en la autogestión del estudiantado y, en definitiva, promueven un aprendizaje activo” (p.83). Existe una gran variedad de sitios web o aplicaciones que permiten desarrollar e-actividades de forma gratuita; además, una vez elaboradas, se pueden embeber fácilmente en un EVA o compartir con varios colaboradores, sea como lectores o editores.

En toda metodología activa, el docente se transforma en un facilitador. El discente, por el contrario, se convierte en el centro del proceso educativo. Al respecto, Silva y Maturana (2012) explican que el “pensar el proceso formativo desde estas metodologías activas no significa incorporar actividades aisladas que promuevan la participación, sino que implica pensar la docencia al servicio del estudiante” (p.122). La pasividad de las extensas clases expositivas se reemplaza por el aprendizaje activo del discente, quien debe investigar de manera individual y colaborativa. Aguirre (2012) amplía el rol docente ante las ventajas de la enseñanza por medio de las TIC:

En este sentido, se deja de mirar al docente como un trasmisor del conocimiento para pasar a considerarlo como un mediador de aprendizajes, con los atributos para diseñar experiencias y propiciar situaciones en las que el alumno aplique lo que aprende, desde un aspecto conductual hasta una evolución cognoscitiva, humanista y constructivista. Por ende, si el docente tiene mayores competencias digitales puede diseñar materiales didácticos y estrategias de instrucción con mayor dinamismo e interacción. Esto le permite brindar una atención y un acompañamiento más acorde con la generación digital. (p.125)

Dentro de una visión constructivista, se espera que el discente genere conocimiento producto de una investigación. Para lograr esto, el profesorado puede seleccionar

entre una amplia variedad de metodologías activas, cuya implementación se puede llevar a cabo en la modalidad *b-learning*: Modelo de Indagación, Aprendizaje basado en Problemas, Aula Invertida, Aprendizaje basado en Tareas, Aprendizaje Basado en Proyectos, entre otros. Silva y Maturana (2017) advierten además que “usar estas metodologías implica centrar el proceso en las actividades por encima de los contenidos, aun cuando esta última ha sido la forma de estructurar la enseñanza tradicionalmente. Los contenidos siguen existiendo, pero cobran sentido en el contexto de las actividades (p.122).

Otros marcos pedagógicos, como la gamificación o ludificación y el modelo *Webquest* pueden incluso combinarse con algunas de las metodologías antes mencionadas. Independientemente de esto, las metodologías activas poseen las siguientes características:

- a. Las clases magistrales se reformulan para que el estudiante participe activamente.
- b. Aunque cada estudiante debe desarrollar más autonomía a la hora de indagar, luego debe trabajar de manera cooperativa con otros estudiantes.
- c. El docente es un facilitador, observador, y mediador en el proceso educativo. Sus funciones combinan el conocimiento pedagógico con el técnico.
- d. Las herramientas digitales representan un medio por el cual el contenido es presentado o sintetizado.
- e. El diseño e implementación de una actividad lo determina el propósito u objetivo, de esa manera se asegura la pertinencia de dicha actividad.

El aprendizaje colaborativo constituye una característica importante de la metodología activa. El trabajo colaborativo ya se encuentra presente en los enfoques tradicionales, pero en la educación híbrida se complejiza al tratarse de trabajo colaborativo *en la red*, lo cual implica una serie de competencias digitales. Alonso y Blázquez (2016) definen el concepto de aprendizaje colaborativo así:

[...] Es un método de aprendizaje en el que los individuos se articulan en grupos con la finalidad de conseguir un objeto común. Colaborar implica compartir tareas, intercambiar conocimientos, experiencia y habilidades, construcción conjunta de aprendizaje, un profundo procesamiento de la información y pensamiento crítico. Un aprendizaje de carácter colaborativo busca propiciar espacios para el desarrollo de habilidades individuales y grupales, para lo que se incentiva la discusión entre los estudiantes en la búsqueda de nuevos conceptos, siendo cada uno

responsable de su aprendizaje. Así, el objetivo es la creación de ambientes ricos en posibilidades de modo que permitan el crecimiento del propio grupo. (p.120)

El trabajo colaborativo presenta dos tipos de tipologías. Calzadilla (2002, citado en Rodríguez, 2020) enumera las siguientes características de la tipología relacionada con el proceso cognitivo del alumnado: “el desarrollo de la capacidad de observación, el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis, el seguimiento de instrucciones, la capacidad de comparar, la capacidad de clasificar, la estimulación de la creatividad, la capacidad de tomar decisiones, la capacidad de resolver problemas, y la capacidad de dialogar” (p.26). Por otro lado, Correa (2003, citado en Rodríguez, 2020) desglosa las características de la colaboración: “la interacción entre los alumnos y su influencia en el aprendizaje tanto individual como grupal; el intercambio de opiniones y puntos de vista; la relación común; la sincronía entre los miembros, y la negociación como factor de facilitación de la interacción” (p.27).

El Modelo de indagación

La indagación e investigación son dos actividades cognitivas que todo estudiante universitario debe realizar durante su formación. Dentro del Modelo de Indagación existe un concepto fundamental: problematizar. Para el desarrollo de un mayor nivel de criticidad, el discente debe *problematizar*, que es el punto de partida para formular posibles soluciones por medio del aprendizaje autónomo y colaborativo. En otras palabras, Casilla et al. (2008) señalan que como estrategia de enseñanza-aprendizaje, “el docente debe programarles a los estudiantes preguntas que sean de índole problemáticas, y una vez respondidas, invitarlos a proponer soluciones y a elaborar productos como resultado de la búsqueda de información” (p.289).

Es importante aclarar que la noción de *indagación* no se refiere a una simple búsqueda de información. Romero (2017) aclara que existen “numerosas intervenciones didácticas que varían considerablemente, dependiendo del tipo de actividades llevadas a cabo por el alumnado y del nivel de guía o apoyo ofrecido por el docente” (p.290). Esto implica que el término indagación parte de problematizar o generar una interrogante generadora de una posterior observación e investigación con el fin de fundamentar respuestas o soluciones con base en los datos recopilados. Todo esto se lleva a cabo por medio de un conjunto de actividades divididas en varias fases.

De igual manera, Casilla et al. (2008), indican que “también la indagación puede ser entendida como la habilidad para hacer preguntas, habilidad que tiene su origen en las necesidades del ser humano, el cual se convierte en un medio o instrumento para comprender y aprehender el objeto de estudio” (p.287). De esta manera el alumno tendrá la posibilidad de desarrollar sus habilidades cognitivas. Berniell (2016, citado en Reporte de Economía y Desarrollo, p.24) explica que “estas habilidades incluyen la atención, la memoria, la capacidad de evaluación, razonamiento y cálculo, la resolución de problemas, la comprensión y producción del lenguaje”; además, indica que los estudiantes deben hacer uso de su conocimiento previo (“inteligencia cristalizada”) con el fin de introducir nuevos saberes (“inteligencia fluida”).

El Modelo de Indagación (*Inquiry-Based Learning*) presenta una serie de ventajas, las cuales permiten su implementación con poblaciones de adultos jóvenes. Escalante (2013) enumera las siguientes características importantes:

- Facilita las habilidades en la resolución de problemas.
- Guía a los alumnos a formar y expresar conceptos por medio de una serie de interrogantes.
- Permite el uso significativo de tecnologías digitales, incorporando a los discentes a la comunidad local y global.
- Implementa la redacción de preguntas abiertas para propiciar el análisis, observación, y razonamiento por parte de los estudiantes.
- El docente se convierte en mediador del aprendizaje de los estudiantes.
- Los estudiantes completan el siguiente ciclo: Reflexionar, Problematizar, Investigar, Crear, Discutir (p.482).

Mediante el apoyo de un entorno virtual de aprendizaje, el docente puede implementar fácilmente las etapas fundamentales del Modelo de Indagación por medio de herramientas digitales de acceso gratuito. Sin embargo, primero se debe tener claro el tipo de indagación que se desea desarrollar; tal y como lo indica Pappas (2014) en su blog sobre pedagogía, existen cuatro tipos:

- Indagación abierta: este es el tipo más conocido e implementado. El docente proporciona un tema y una pregunta a modo de ejemplo. Los estudiantes pueden crear nuevas interrogantes e iniciar el proceso investigativo, cuyos resultados se presentan al finalizar este proceso.

- Indagación por confirmación: a lo largo del proceso investigativo, se espera que los estudiantes contesten una interrogante y que solamente confirmen los resultados esperados.
- Indagación estructurada: en este caso, se espera que los estudiantes proporcionen una explicación luego del proceso investigativo. Previamente el docente les facilita la pregunta y el método a seguir.
- Indagación guiada: luego de recibir la interrogante, es tarea de los estudiantes el diseñar un determinado método de investigación.

El Modelo de Indagación se ha implementado exitosamente en contextos multidisciplinares y lingüísticos. En un estudio (Prendergast, s.f., citado en Blessinger and Carfora, 2014) en el cual el Modelo de Indagación se implementó para observar el grado de motivación de un grupo de estudiantes universitarios irlandeses, se determinó que aquellos estudiantes que utilizaron dicho modelo superaron a sus similares en las actividades evaluativas por medio de metodologías tradicionales y expositivas (p.430).

En relación con el aprendizaje lingüístico, Caputo (s.f., citado en Blessinger and Carfora, 2014) investigó el efecto del Modelo de Indagación como estrategia de enseñanza constructivista en la escritura de ensayos académicos; determinó que este modelo arroja beneficios cognitivos a largo plazo, pero advierte que dicha metodología requirió mucho tiempo de aplicación para llevar a cabo las diferentes etapas del proceso (p.388). Por otra parte, Wu (2014, citado en Reynolds et al., 2017) ilustra la combinación de este modelo con las TIC al *gamificar* cuatro estrategias avanzadas de lectura en una plataforma llamada *Reading Battle*, la cual incluye preguntas de comprensión de textos académicos (p.167). Además del aprendizaje generado por medio de las preguntas de Reading Battle, los estudiantes incrementaron su motivación intrínseca y extrínseca por medio del conocimiento adquirido y de un sistema de recompensas o insignias electrónicas a medida que el estudiantado avanzó en su aprendizaje.

Por último, y en relación con el uso más efectivo de las TICs en educación, Vaughan y Prediger (s.f., citado en Blessinger and Carfora, 2014) investigaron la eficacia del Modelo de Indagación en un curso de tecnología educativa y llegaron a la conclusión de que el modelo, además de ser muy estructurado y guiado, se puede complementar con herramientas tecnológicas para elaborar narraciones digitales (p.27). En otro estudio basado en el Modelo de

Indagación y mediado por las TIC, los autores (Kidman y Casinader, 2017) aclaran que la tecnología no condiciona el uso exitoso de este modelo; por el contrario, el educador debe tener muy claro el potencial de indagar en un determinado contexto pedagógico, para lo cual se debe capacitar antes de intentar implementarlo en el aula (p.43).

El Modelo de Indagación supone un uso más estructurado y efectivo de las TIC al establecer conexiones globales y una evaluación mucho más auténtica. Coffman (2017) explica que existe una conexión estrecha entre este modelo y una variedad de actividades tele colaborativas por medio de las cuales el estudiantado puede responder a las preguntas esenciales con investigadores, políticos, autoridades comunitarias o expertos nacionales e internacionales; dos ejemplos de actividades son las textuales-asíncronas (Wikis, Google Hangouts, Twitter) y las multimediales-síncronas (VoiceThread, Teams, Skype), entre muchas otras (p.94). La misma autora indica que, por medio de una actividad tele colaborativa, “el estudiantado trabaja con otros pares y/o expertos alrededor del mundo en problemas auténticos y significativos, los cuales han sido identificados en la actividad de indagación” (p.94). Como resultado, este nivel de interacción sobrepasa la pasiva búsqueda de fuentes bibliográficas tales como lecturas o artículos cortos.

El primer paso del proceso investigativo de indagación abierta consiste en la selección de un tema de actualidad pertinente para la población meta. El docente proporciona *preguntas esenciales* claramente formuladas; sin embargo, los estudiantes también formulan interrogantes adicionales. El segundo paso consiste en indagar por medio de recursos variados o siguiendo el modelo dado por el docente. En el tercer paso, los estudiantes analizan la información y se familiarizan con el contenido de la información recopilada. Para el cuarto paso, los integrantes comparten y organizan los datos. Esta etapa es crucial ya que los alumnos discuten el tema a profundidad, analizan ideas, y llegan a conclusiones. En el quinto y último paso del proceso, el trabajo colaborativo escrito (wiki) u oral (panel de discusión) pueden presentarse al resto de la clase.

En relación con la noción de aprendizaje colaborativo, Alonso y Blázquez (2016) exponen que “colaborar implica compartir ideas, intercambiar conocimientos, experiencia y habilidades, construcción conjunta de aprendizaje, un profundo procesamiento de la información y pen-

samiento crítico” (p.120). Es así como, desde una visión de aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo cobra particular relevancia en poblaciones de adultos jóvenes, cuyo nivel de criticidad y conocimiento previo están más desarrollados que en etapas anteriores. Calzadilla (2002, citado en Rodríguez, 2020) enumera las características de los estudiantes a la hora de completar un trabajo colaborativo: “capacidad de observación, análisis y síntesis; seguimiento de instrucciones; capacidad de comparar, clasificar, tomar decisiones, resolver problemas, dialogar, y la estimulación de la creatividad” (p.26).

Comparación con otras Metodologías activas

Además del Modelo de Indagación, existen diversas metodologías activas que pueden ser implementadas en este curso. El Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning*) se adecua a la enseñanza inductiva de las estructuras gramaticales complejas (ej., voz pasiva o la formas comparativa y superlativa), lo cual es coherente con el contenido de ambos libros de texto. Esta metodología activa se diferencia del modelo tradicional de presentación, práctica, y producción (PPP) de una estructura gramatical. Al igual que el Modelo de Indagación, el docente debe capacitarse acerca de los fundamentos y componentes de esta metodología: introducción, desarrollo, y análisis de la estructura (Willis, 1996).

El Aula Invertida o Flipped Classroom constituye otra metodología activa en este curso; sin embargo, se recomienda su implementación con grupos más pequeños. El Aula Invertida se puede ajustar con más facilidad a un modelo híbrido de enseñanza y aprendizaje. Existe un hilo conductor en la secuencia didáctica, la cual relaciona el objetivo de una determinada actividad con la siguiente. Sin embargo, lo primero es determinar el contenido que los estudiantes deben estudiar de manera autónoma y aquel que deberán trabajar en la sesión en conjunto con el docente y el resto del grupo.

Confluyen varios elementos importantes en este modelo pedagógico. El docente debe seleccionar y ubicar en cada fase de la secuencia las actividades que creará con herramientas digitales. Sin embargo, por medio de la taxonomía de Bloom, el docente debe seleccionar el recurso digital que se adapte mejor a cada etapa de la lección, especialmente aquellas destinadas fuera del aula. Turull (2020) denomina lo anterior como el “desplazamiento temporal fuera del aula” y lo explica de la siguiente manera:

Supone un desplazamiento intencional fuera del aula de determinadas partes del contenido de la asignatura. A través de actividades guiadas, tareas previas y determinados recursos tecnológicos, se transfiere fuera del aula parte de la información que el profesorado ha de transmitir (vídeos, enlaces, documentos, presentaciones) con la finalidad de liberar tiempo del aula para dedicarlo a actividades de aprendizaje más profundo, en las que la presencia del profesorado es imprescindible. (p.219-220)

Se aprecia que, aunque el Aula Invertida se adaptaría a un modelo semipresencial de enseñanza, se requiere mayor planeamiento y un grupo más pequeño de estudiantes.

Por último, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) también puede formar parte del curso; sin embargo, se recomienda su implementación como actividad evaluativa, dentro del rubro del proyecto grupal. A diferencia del Modelo de Indagación u otras metodologías similares, se requiere de planificación y disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el ABP exitosamente. Dos ejemplos de productos evaluables que requieren mayor trabajo del estudiantado son las wikis y los *blogs* colaborativos, en los que las competencias digitales de los estudiantes juegan un papel importante. Esta metodología se compone de un proceso y un producto, para el cual es necesario el diseño de rúbricas de evaluación. Implementar el ABP conlleva una serie de etapas expuestas por Turull (2020):

Las etapas más características del proyecto son: selección del proyecto, planificación de todos los detalles del proyecto y distribución de tareas, selección del material necesario y obtención y estructuración de la información, seguimiento del proyecto, realización del proyecto, presentación del proyecto y, finalmente, análisis y evaluación de lo realizado y aportes individuales. (p.217-218)

Las etapas de una planificación por medio del ABP pueden variar según las necesidades de la población, los recursos disponibles, y el tiempo destinado para su elaboración.

Finalmente, existe un aspecto que relaciona las metodologías activas—en este caso el Modelo de Indagación—y la pertinencia de las TIC en relación con la noción de *evaluación auténtica*. Coffman (2017) define este término como una “tarea realista que requiere juicio, innovación, e intenta hacer que los estudiantes ejecuten una actividad específica con el propósito de demostrar comprensión” (p.108). En la semi presencialidad, el estudiante utiliza

recursos digitales variados, y precisamente, la evaluación auténtica requiere que el estudiante emplee una de las herramientas previas para desarrollar y presentar un producto entregable, por ejemplo, una línea de tiempo o un blog colaborativo, ambos enriquecidos con recursos multimediales (pódcast de una entrevista, fotografías propias tomadas de una comunidad, video de un debate o discusión grupal, entre otros). La misma autora indica que, por medio de la evaluación auténtica, “la evidencia de aprendizaje puede tomar varias formas” y formatos mientras que la evaluación tradicional se caracteriza por ejercicios controlados (Coffman, 2017, p.108).

Metodología

El presente trabajo investigativo es mixto para crear una propuesta de mejora de los materiales virtuales de un curso de inglés de primer año de carrera. Se implementó un cuestionario en un grupo de 25 estudiantes del curso Inglés Integrado I al inicio del primer ciclo de 2022. Se propone una secuencia didáctica basada en una metodología activa (Modelo de Indagación) y se presentará el resultado del instrumento aplicado.

Descripción del contexto, los participantes o población

El contexto del estudio tiene como población meta a 25 estudiantes del curso de Inglés Integrado I, el cual es el primer curso del programa de la carrera de Bachillerato en Inglés y Bachillerato en la Enseñanza de Inglés. La unidad académica base es la Escuela de Lenguas Modernas, UCR. El curso es impartido por dos docentes, y los estudiantes oscilan entre 18 y 24 años. Al ser el primer curso de la carrera, no es necesario que los estudiantes realicen ningún examen de diagnóstico como requisito. El requisito institucional es haber aprobado la Prueba de Aptitud Académica para el ingreso a carrera.

En cuanto al nivel de inglés, se espera que los estudiantes posean entre un A1 y un A2, el cual es el nivel de dificultad del libro de texto. Se puede afirmar que la población estudiantil es heterogénea porque los estudiantes provienen de diversas zonas del país e instituciones de secundaria de diversos tipos: públicas, privadas, técnicas, o científicas. El perfil de salida es A2 o intermedio bajo.

Además, se investigó el impacto y pertinencia de la implementación de plataformas virtuales para dicho curso. El curso Inglés Integrado I consta de dos docentes, quienes se distribuyen trece horas de clases regulares y horas

de laboratorio de idiomas. De ahí que es indispensable dividir cuidadosamente las destrezas que cada docente trabajará cada grupo; así, para la primera parte del curso, el primer docente impartirá la comprensión de escucha y la expresión oral mientras que el segundo docente, la comprensión de lectura y la expresión escrita. Todo lo anterior formó parte de las consideraciones tomadas en cuenta para elaborar las cinco secuencias didácticas.

Este curso presenta una serie de características relevantes que lo diferencian de todos los demás cursos del plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Inglés:

- Durante el primer semestre de la carrera, este es el único curso de inglés que deben matricular.
- El dominio lingüístico de los estudiantes es heterogéneo.
- El curso requiere 13 horas de trabajo semanal y 11 extra clase.
- El curso vale 8 créditos y posee una carga significativa de contenidos temáticos, léxicos y gramaticales.
- Al contar con dos docentes para un mismo grupo, los estudiantes se enfrentan a dos estilos de enseñanza y estrategias expositivas distintas.
- La evaluación de aprendizaje es de suma importancia; de hecho, la evaluación incluye, entre otros aspectos, seis exámenes.
- Actualmente, la metodología del curso no incluye estrategias de enseñanza basadas en metodologías activas.
- En curso utiliza dos libros físicos, una plataforma digital, y dos entornos virtuales; por lo que ambos docentes deben manejar de manera básica varias TIC.

El contenido abarca las cuatro macro destrezas (comprensión de escucha, expresión oral, comprensión de lectura y comprensión de lectura) y las cuatro micro destrezas (vocabulario, gramática, pronunciación y cultura). La siguiente es la descripción de las competencias lingüísticas para cada una de las habilidades:

Macro destrezas:

- a. Comprensión de escucha: comprender conversaciones básicas
- b. Expresión oral: comunicarse de manera fluida en discusiones y conversaciones básicas
- c. Comprensión de lectura: aplicar una variedad de estrategias de lectura para comprender lecturas auténticas

d. Comprensión de escritura: redactar párrafos académicos durante el proceso de escritura

Micro destrezas:

- Vocabulario: reconocer la forma y definición del léxico presentado en ambos libros de texto
- Gramática: asimilar una gran variedad estructuras gramaticales, tanto de forma deductiva como inductiva
- Pronunciación: reproducir correctamente los sonidos fonéticos elementales
- Cultura: discutir aspectos culturales de países angloparlantes

Implementación del Marco Común Europeo para la Evaluación de las Lenguas Extranjeras

En los dos cursos de la sección de inglés de primer año, al cual pertenece el curso en cuestión, se utilizan las bandas y descriptores del MCER. Se utilizó rúbricas diseñadas por la cátedra del curso. Recientemente se acordó homogeneizar los descriptores ilustrativos y valores para evaluar cada habilidad y así se homogenizó el perfil de salida de primer año y el nivel de dominio lingüístico de los primeros cursos de segundo año de carrera. Según los descriptores y valores del perfil de salida del curso LM-1001 Inglés Integrado I, los siguientes son los descriptores esperables para cada habilidad, los cuales pueden implementarse en la enseñanza por medio de metodologías activas:

Habilidades y Descriptores según CEFR (Bandas A1 – A2):

Comprensión auditiva: el estudiante “comprende lo que le dicen con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y cotidianas. Comprende información personal sencilla cuando otras personas se presentan despacio y con claridad, y entiende preguntas que le hacen sobre este tema”.

Expresión oral: “participa en una conversación sencilla y con información básica de carácter fáctico sobre un tema predecible. Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas sobre un asunto conocido. Plantea y contesta preguntas sencillas. Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas sobre un asunto conocido.”

Comprensión de lectura: “comprende textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres y palabras conocidos y frases básicas, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario de mayor frecuencia, incluida una gran cantidad de internacionalismos”.

Comprensión de escritura: “elabora frases y oraciones sencillas unidas por conectores sencillos. Aporta información sobre cuestiones de relevancia personal, usando palabras y expresiones básicas” (Consejo de Europa, 2020).

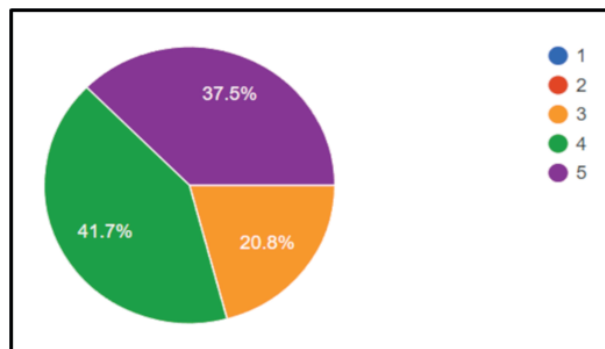
Resultados y discusión

Uno de los principales retos para lograr la eficacia e imparcialidad en la gestión del instrumento es haber recopilado los datos en medio de la modalidad 100% virtual, dada la pasada emergencia sanitaria. El periodo en que se realizó la investigación representa una variable importante en este proceso, ya que el semestre consta de dieciséis semanas; otra variable consiste en el número de estudiantes (25), máximo de personas admitidas en cada grupo del curso Inglés Integrado I.

El cuestionario utilizado presenta algunas características para lograr su parcialidad y pertinencia. Grinnell, Williams y Unrau (2009, citados en Sampieri, 2014) explican que “un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente” (p.199). En esta población meta se intenta analizar su percepción en relación con temas de virtualidad, metodologías activas y la experiencia previa con las TICS. Algunos estudiantes tuvieron experiencia de dos años anteriores en modalidad virtual en su formación secundaria, lo cual brinda insumos o aportes valiosos a la hora de formular sus respuestas.

Según lo indicado en la figura 1, la primera pregunta evalúa el grado de motivación del grupo en el curso de inglés. En una escala de uno a cinco, uno representa el grado más bajo (muy desmotivado) y cinco el grado más alto (muy motivado). Cabe notar que un 20.8% eligió la opción tres (regular); un 41.7% la opción cuatro (motivado), y un 37.5% la cinco. Se infiere que la modalidad virtual fue un factor que incidió ya que se esperaba el retorno total a la presencialidad al momento de realizar este trabajo. Debido a varios factores logísticos y al aforo autorizado, las autoridades de la Facultad de Letras optaron por la modalidad virtual nuevamente.

Figura 1. Grado de motivación en el curso Inglés Integrado I



Fuente: Elaboración propia

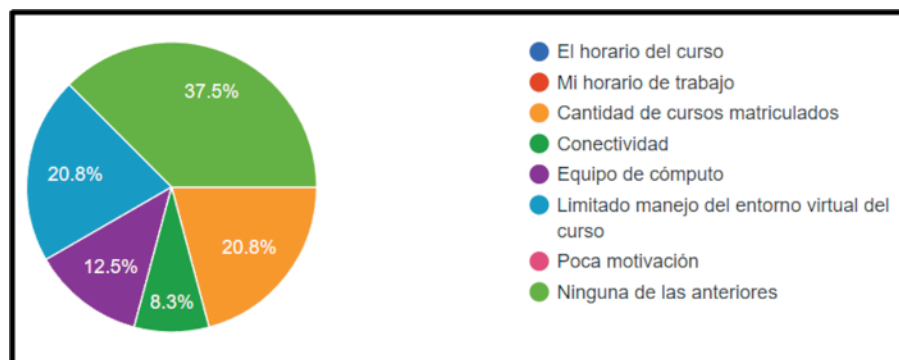
La segunda pregunta evalúa en cuántas carreras está inscrita cada estudiante actualmente, tanto en universidades estatales como privadas. El 26.1% cursa el Bachillerato en Inglés o en la Enseñanza del Inglés y, además, una segunda carrera. El resto, un 73.9% únicamente está empadronado en una. De los estudiantes que cursan dos carreras, el 38.9% considera que inglés es solamente un complemento a su carrera principal. Esto significa que el 61.1% tiene planeado proseguir con su carrera. Todo dato también incide en el grado de motivación y ausentismo en los cursos; inglés puede significar la prioridad profesional o una segunda opción académica. Algunas personas, en menor medida, esperan hacer un cambio de carrera mientras estudian inglés. Por las razones mencionadas, la población de primer año es heterogénea en términos de motivación y compromiso hacia la carrera.

En la complejidad de la semi presencialidad inciden una variedad de factores en el buen desempeño estudiantil. El docente presentó una serie de siete factores que pueden incidir negativamente en el curso, según la experiencia de los anteriores dos años de virtualidad. Sin embargo, de entre estas, el grupo únicamente eligió cuatro: 20.8% (cantidad de cursos matriculados en el semestre); 20.8% (limitado manejo del entorno virtual del curso); 12.5% (equipamiento); 8.3% (problemas de conectividad), y el resto no considera que ningún factor incida negativamente (37.5%). La figura 2 resume los resultados obtenidos:

Cabe mencionar que ninguna persona indicó tener poca motivación a pesar de que en la primera pregunta hubo tres grados de motivación. Se aprecia también que, debido al estudiar dos carreras o varios cursos en un mismo semestre, las clases sincrónicas en Zoom adquieren relevancia.

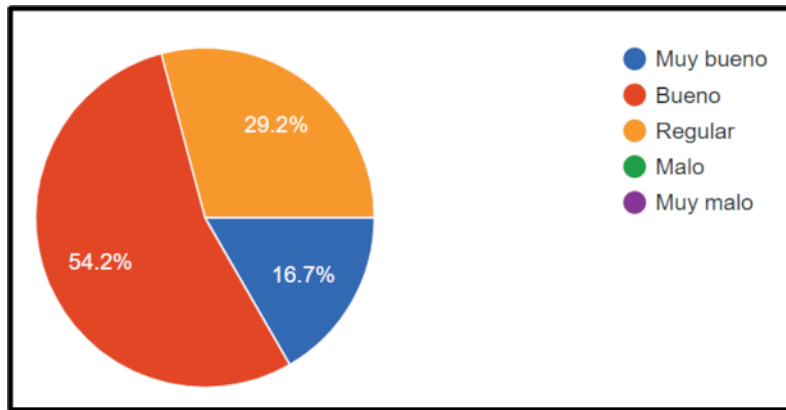
La quinta pregunta intenta conocer la percepción del grupo hacia la modalidad más adecuada para llevar el curso de inglés integrado. Una vez más se infiere que la experiencia de dos años anteriores de trabajo 100% virtual incide en los resultados. En este caso el 39.1% considera que el curso debe ser impartido de manera 100% presencial. Posiblemente, inciden en esta cifra la carga académica de ocho créditos, las 13 horas de trabajo semanal asincrónico y sincrónico (aparte de las 11 horas de estudio independiente), así como las prácticas orales en parejas o en grupos, lo cual demanda más compromiso en la virtualidad. Por otra parte, el 47.8% considera que la actual modalidad híbrida se adecua mejor al curso y el

Figura 2. Posibles factores que inciden negativamente en el curso (modalidad híbrida)



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Percepción estudiantil en el uso de las TIC y un EVA



Fuente: Elaboración propia

13% indicó que el curso debe ser impartido de manera 100% virtual y asincrónica.

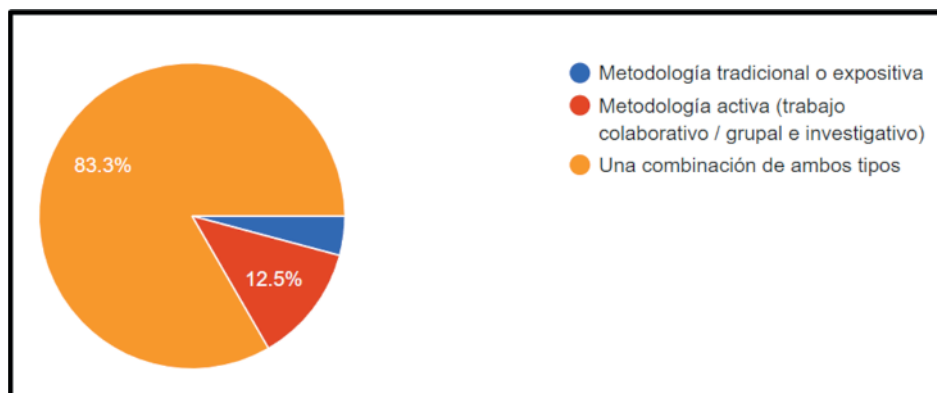
La sexta pregunta se relaciona con el formato de los libros de texto. Aunque en la virtualidad el manejo de libros digitales y la plataforma interactiva pareciera ser la opción más adecuada, un 82.6% indicó preferir trabajar con libros impresos; solamente el 17.4% se adapta con más facilidad a libros digitales. En relación con estos resultados, se infiere que posiblemente la mayoría del estudiantado preferiría tener acceso a los libros digitales de manera permanente; en este momento la plataforma tiene un acceso limitado de poco más de cuatro meses.

La séptima pregunta se propone determinar el grado de destreza estudiantil de las TIC, herramientas web 2.0 y Mediación Virtual. Es positivo conocer que un 54.2% considera tener un buen manejo de herramientas digitales

y en general de las TIC, mientras que un 16.7% seleccionó la opción “muy bueno”. Cabe mencionar que, luego de dos años de trabajo virtual en la educación secundaria, un 29.2% considera tener un manejo regular de las TIC. La figura 3 resume gráficamente los resultados.

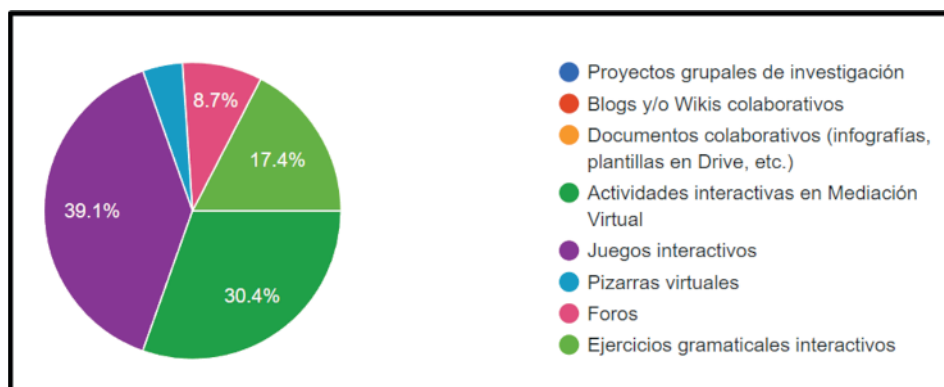
En el curso de inglés integrado, los estudiantes deben trabajar con dos entornos virtuales de aprendizaje (uno por cada docente) en la plataforma Mediación Virtual, por ser el medio oficial de la institución. Además, deben trabajar los dos libros de texto en formato digital en la plataforma del libro y, por último, deben acceder a las herramientas web 2.0 en las cuales los docentes diseñan actividades interactivas, por ejemplo, *Smart Class*, blogs, wikis, entre muchas otras. Esto presupone una desventaja: sobrecargar a los estudiantes con trabajo por diversos medios, sumado a las video conferencias por Zoom.

Figura 4. Metodología que mejor se adaptaría al curso semipresencial



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Tipos de actividades digitales



Fuente: Elaboración propia

La octava pregunta intenta determinar qué tipo de metodología consideran los estudiantes que mejor se ajusta al curso en cuestión; sus resultados se resumen en la figura 4. En los dos últimos años de trabajo 100% virtual, la metodología ha sido predominantemente tradicional, caracterizada por ser expositiva y centrada en el docente. El discente ha sido receptor de contenidos lexico-gramaticales y la interacción se redujo. Se debe aclarar que el lapso sincrónico en Zoom se reduce a casi la mitad (entre 60 y 90 minutos) de la misma clase en un aula física. Posiblemente, por estas razones en este caso únicamente el 4.2% de los estudiantes seleccionó la metodología tradicional-expositiva.

En el otro extremo se encuentra la metodología activa, la cual posiciona al estudiante como en centro del proceso educativo y el docente pasa a ser un facilitador o guía. Sin embargo, un 12.5% elige esta opción y el 83.3% considera que debe existir una combinación de ambas metodologías en la modalidad híbrida. Una razón posible es que la mayoría del estudiantado, en especial aquel con menor dominio lingüístico, espera contar con las explicaciones de contenidos gramaticales de una manera más tradicional dentro del enfoque de presentación-práctica-producción (modelo tradicional PPP).

La siguiente pregunta es muy pertinente ya que tiene como intención el determinar cuáles actividades con herramientas digitales web 2.0 se adaptan mejor al curso y a la preferencia de los estudiantes. Aunque se desconoce qué tipo de actividades, juegos, y ejercicios interactivos fueron llevados a cabo en los anteriores años de trabajo virtual, en el presente curso de inglés, las actividades interactivas y digitales son de uso frecuente, en especial

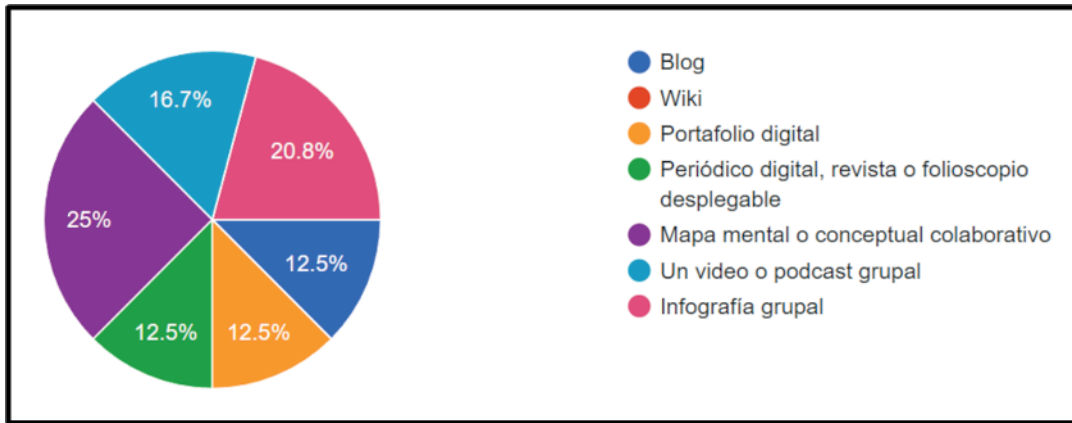
las relacionadas con ejercicios de gramática. La figura 5 resume las actividades seleccionadas por la población meta:

Se aprecia que la *gamificación* (ej., rompecabezas, crucigramas, trivias) es de interés para los estudiantes (39.1%). Las actividades interactivas que se pueden elaborar en Mediación Virtual se encuentran en segunda posición (30.4%). Al ser un curso con un fuerte componente léxico-gramatical, los juegos basados en ejercicios gramaticales interactivos son muy pertinentes (17.4%). Este tipo de actividades digitales proporciona retroalimentación de manera inmediata, lo cual implica una ventaja. Además, el estudiante puede repetir las en caso de cometer errores. Por otro lado, los estudiantes seleccionaron los foros grupales (8.7%) en cuarta posición y los muros o pizarras virtuales en quinta posición (4.3%). Por otra parte, no se escogen las actividades basadas en blogs, plantillas editables (documentos de Drive) y wikis colaborativos; lo mismo sucede con los proyectos de investigación grupales.

La siguiente pregunta tiene como propósito conocer cuál es el producto que mejor se adapta al trabajo grupal, el cual se realiza al finalizar el curso de inglés. La figura 6 resume los resultados obtenidos. Es importante recordar que cada grupo debe realizar una presentación oral y elaborar un trabajo escrito para entregar; cada componente tiene un valor por separado. Tradicionalmente el producto entregable había sido una presentación tradicional en PowerPoint.

Al respecto, la cuarta parte del grupo considera que el mejor formato lo constituye el mapa mental o conceptual colaborativo, seguido una infografía colaborativa

Figura 6. Formato digital del trabajo entregable como parte del proyecto grupal



Fuente: Elaboración propia

(20.8%) y un video o pódcast grupal (16.7%). Tanto la revista o folioscopio, el blog colaborativo, y el portafolio digital obtuvieron exactamente el mismo porcentaje: 12.5%. Resulta interesante que en esta pregunta varios estudiantes eligieron el blog como opción, pero este no fue seleccionado en la pregunta anterior, la cual se relacionaba con las herramientas digitales de su preferencia. Se infiere que no todas las personas cuentan con experiencia en el desarrollo de blogs o wikis, lo cual conlleva un mayor grado de capacitación y preparación tanto para estudiantes como para docentes.

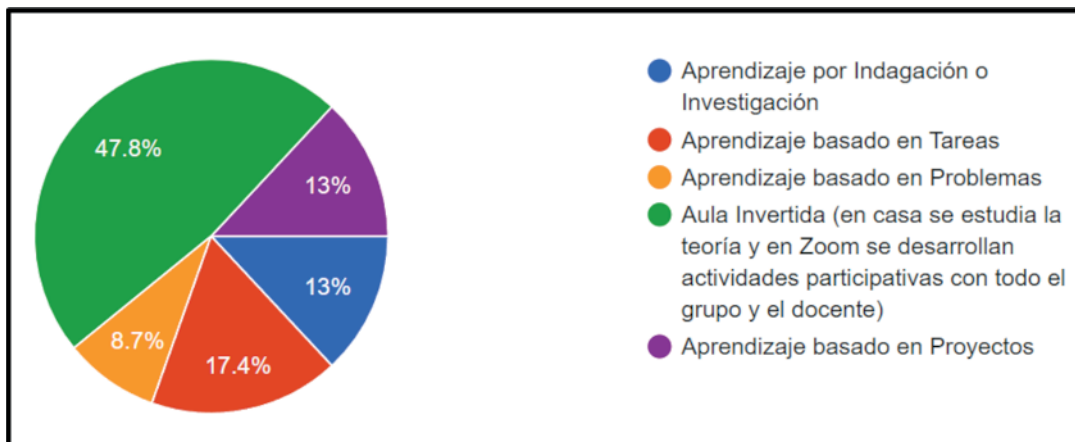
La última pregunta de tipo cerrado del cuestionario intenta conocer la metodología activa que el grupo considera más apropiada y pertinente en el curso. La figura 7 presenta los resultados obtenidos. Es interesante que 47.8% del grupo, casi la mitad, considera que el Aula Invertida es la metodología que mejor se ajusta a los objetivos del

curso. El Aprendizaje basado en Tareas es la segunda opción elegida y la posible razón se debe a los ejes temáticos del libro de texto.

Además, este modelo, el cual es conocido también como *Task-based Learning*, se implementa comúnmente en clases de lenguas extranjeras, en las cuales el discente debe deducir una estructura gramatical, así como su forma y significado. Tanto el Aprendizaje por Indagación como el Aprendizaje basado en Proyectos obtienen el mismo porcentaje (13%) porque los estudiantes poseen experiencia previa en ambos modelos, implementados en otros cursos del mismo semestre. El Aprendizaje basado en Problemas es seleccionado por el 8.7% del grupo.

Por otro lado, la primera pregunta de respuesta abierta tiene como propósito conocer la percepción estudiantil sobre otros tipos de actividades que desean desarrollar en

Figura 7. La metodología activa más apropiada para el curso de Inglés Integrado



Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Actividades recomendadas para el curso semipresencial de inglés integrado

Categorías de actividades	Número de respuestas
Actividades, crucigramas, rompecabezas y juegos interactivos como Kahoot!	9
Prácticas orales con temas en Zoom que no sean repetitivas ni aburridas	2
Actividades de pronunciación como trabalenguas, poemas o lecturas con variedades de pronunciación	3
Infografías y/o documentos colaborativos sobre temas gramaticales que sirvan de forma educativa como resúmenes	3
Actividades más básicas para quienes no tenemos buen nivel	1
Sopas de letras y crucigramas para aprender nuevas palabras con sus significados y usos	1
Discusión entre compañeros en Zoom y actividades que nos hagan interactuar	1
Actividades para reforzar la lectura y escritura en el idioma	1
Uso de diccionarios técnicos o avanzados en línea	1
Resolver problemas con la plataforma del libro	1
Recibir retroalimentación de mi trabajo	1
Total de respuestas:	24

Fuente: Elaboración propia

un curso semipresencial de inglés. Como se mencionó en el apartado de metodología, el autor categorizó todas las respuestas relacionadas con un mismo tema y sumó la totalidad de respuestas. Así que la tabla 1 resume todas las respuestas obtenidas por medio de esta pregunta:

Tales actividades pueden ser asincrónicas y sincrónicas; es decir, se pueden implementar o embeber en la plataforma institucional y también en las sesiones de video conferencia. Por la variedad de respuestas, se aprecia que los estudiantes tienen experiencia previa con herramientas digitales desarrolladas en la educación secundaria o en otros institutos o centros de idiomas. Se nota además que los estudiantes reconocen la necesidad de sesiones sincrónicas por medio de video conferencia en Jitsi.Meet, Zoom, o Skype.

Debido a la necesidad de interacción, se implementa el trabajo extra clase en el cual cada pareja de estudiantes se debe reunir por medio de video llamadas e interactuar con las temáticas de cada lección. Esta dinámica se conoce como parejas de conversación o *speaking classmates*, y resulta ser muy efectiva con miras a la evaluación oral parcial y final. Por otro lado, de las respuestas obtenidas, es interesante notar que los estudiantes desean actividades más interactivas y retadoras. Otro elemento impor-

tante es que exista algún tipo de retroalimentación luego de completar alguna actividad. La penúltima pregunta intenta conocer aquellos aspectos negativos que los estudiantes asocian con la virtualidad en un curso de tantas horas como inglés integrado. La siguiente tabla enumera las categorías de respuestas:

Hay dos factores asociados a las sesiones sincrónicas por medio de Zoom. El principal problema es que los estudiantes no están en obligación de activar las cámaras, lo cual no sucede con los exámenes orales y con la presentación del proyecto grupal. Como consecuencia, la interacción disminuye considerablemente; además, muchas personas prefieren participar publicando sus intervenciones y preguntas en el chat. Sobresale también el hecho de que los estudiantes son conscientes de la gran cantidad de contenidos del curso, a pesar de que no se cubren ambos libros en su totalidad.

Por último, los estudiantes tuvieron la oportunidad de dar sugerencias específicamente para el curso inglés integrado en modalidad semipresencial, en la cual las sesiones sincrónicas se imparten por ZOOM en un lapso aproximado a los ochenta minutos diarios. La tabla 3 resume todas las sugerencias emitidas por el grupo:

Tabla 2. Aspectos negativos del curso virtual de inglés integrado

Categorías de respuestas	Número de respuestas
Mis compañeros no activan la cámara	7
Usan español en los “breakout rooms”	4
Hay muy poca interacción entre compañeros; no les gusta participar	6
Prefiero un libro físico en lugar de una plataforma digital	2
Muchos sitios web y enlaces	2
Que el trabajo se divida en sincrónico y asincrónico	1
Tengo problemas de conexión y me preocupa en los exámenes	3
Hay muchas distracciones en ZOOM	1
Es más difícil organizarse y sacar el tiempo	1
Necesito atención más individual	1
Son muchos entornos virtuales para un solo curso	1
La presión que cae en cada uno cuando se tiene que hablar y la profesora o el profesor no dan esa confianza.	1
Siento mucha sobrecarga de materia y/o contenidos	3
Compramos un libro completo pero no se cubren varias unidades	2
Total de respuestas:	35

Fuente: Elaboración propia

Se destaca que, a pesar de que la plataforma del libro de texto y los entornos virtuales de cada docente contiene actividades interactivas, todavía impera la necesidad de más ejercicios interactivos, quizá porque el estudiante recibe retroalimentación al terminar la actividad y puede autocorregirse. Además, se expresa la necesidad de promover una participación más activa por parte de los docentes. Las actividades digitales de aparente mayor impacto y pertinencia en el grupo se relacionan con el contenido léxico-gramatical de las unidades de ambos libros. Es necesario notar que los estudiantes esperan lecciones dinámicas o activas, las cuales no son propias de la metodología tradicional y expositiva. Por esa razón se diseñaron las secuencias didácticas para un aprendizaje significativo, en el cual el estudiante tiene un rol más activo.

Secuencia Didáctica del Modelo de Indagación Mediada por las TIC

Aunque varias metodologías activas pueden implementarse en el curso en cuestión, el Modelo de Indagación se adapta de manera muy apropiada al proceso de enseñanza

y aprendizaje. Se pueden aplicar las estrategias de lectura abordadas durante el curso; los estudiantes pueden identificar oraciones temáticas, detalles, ideas primarias y secundarias, hechos y opiniones, inferencias, referentes, e información explícita e implícita. Además, el vocabulario de ambos libros de texto se relaciona con el contexto del tema por investigar. Un punto valioso es que este modelo fortalece el pensamiento crítico entre una población estudiantil que debe leer e investigar a profundidad; esto es particularmente importante al disponer de una innumerable cantidad de fuentes de fácil acceso. Acerca de la importancia del pensamiento crítico, el cual puede fortalecerse por medio de este modelo, la siguiente fuente argumenta:

[...] en la vida cotidiana, el pensamiento crítico incluye rasgos como la curiosidad, la preocupación por permanecer bien informado, confianza en el proceso de indagación y las propias habilidades para razonar, la capacidad de considerar y comprender puntos de vista diferentes al propio, flexibilidad para considerar alternativas, así como imparcialidad al valorar razonamien-

Tabla 3. Recomendaciones para el curso virtual inglés integrado

Categoría de sugerencias	Número de respuestas
Más actividades interactivas	8
Promover la participación de todos los estudiantes	6
Clases de ZOOM muy extensas	3
Más prácticas de vocabulario	2
Más juegos interactivos como los rompecabezas y mapas mentales	4
Aprender de reglas gramaticales	2
Tratar de hacer las clases más activas	2
Los libros deben ser impresos	3
Me ha gustado este curso virtual, me parece bien que las clases sean en su mayoría sincrónicas y después debamos hacer prácticas asincrónicas [sic]	2
Total de respuestas:	32

Fuente: Elaboración propia

tos y honestidad para reconocer los prejuicios propios. (Francione, 1989, citado en Correa et al., 2021, p.187)

Precisamente del trabajo oral y grupal se desprenden los diferentes argumentos y planteamientos en la cuarta etapa del modelo en específico, en la cual los integrantes comparten y analizan la información recopilada. En este punto, se discuten los argumentos a favor y en contra de la temática.

Indagar se define como “intentar averiguar, inquirir algo discuriendo o con preguntas” (DRAE, 2001). En este modelo, los estudiantes deben producir interrogantes siguiendo el modelo presentado por el docente. Acerca de la formulación de preguntas, Escalante (s.f., p.3-4) explica que una pregunta simple (ej., ¿qué es grafiti? ¿dónde y cuándo se originó el grafiti?) se responde de manera escueta y directa; por otro lado, el Modelo de Indagación enfatiza la formulación de preguntas esenciales, las cuales “deben ser preguntas que estimulen la indagación, que revelen la riqueza de un tema, que sugieran una investigación fructífera; de manera que no conduzca a una conclusión prematura”; ejemplos de preguntas esenciales son: ¿de qué manera la juventud expresa sus ideas por medio del grafiti? ¿De qué manera el grafiti puede provocar un cambio social?

En relación con lo anterior, un componente del contenido léxico-gramatical del curso consiste en la formulación de

preguntas por medio de varios tiempos verbales, auxiliares, y ejes temáticos. Este tema se evalúa en el examen de gramática, de manera tal que los estudiantes se preparen para formular preguntas gramaticalmente correctas, propias de un nivel A1 o A2 del MCER. Sin embargo, el docente debe explicar primero la diferencia de pregunta simple y pregunta esencial dentro del Modelo de Indagación.

La siguiente secuencia didáctica por medio del Modelo de Indagación se divide en varios pasos; se trata de las etapas que conforman la secuencia para la modalidad semipresencial, iniciando con los objetivos de la lección:

Objetivos de la lección:

- Identificar correctamente las ideas centrales de un texto auténtico.
- Debatir con claridad los argumentos en favor y en contra del consumo de productos cárnicos.

Contenidos de la lección:

- Nutrición y las ventajas y desventajas del consumo de carne
- Ideas principales de una lectura cuyo tema sea auténtico y académico

Etapa 1: Sesión sincrónica en una plataforma de video conferencia

A. Por medio de la herramienta digital **Crossword Labs**, los estudiantes acceden a un crucigrama interactivo. Al hacer “click” en una imagen alusiva al tema que se encuentra en la lección del EVA del curso, se desplegará el crucigrama de forma completa. Al ir resolviendo cada palabra, los estudiantes podrán ver si la palabra está correcta o incorrecta. Es importante indicar que el vocabulario seleccionado debe incluir los términos que posteriormente aparecen en el libro de texto.

B. Esta primera parte de la etapa consiste en la activación de conocimiento previo. Por medio de una plantilla previamente preparada por el docente en la pizarra virtual **Miro**, los estudiantes deben problematizar sobre la temática: beneficios o riesgos de consumir carne. Al ser **Miro** una herramienta digital colaborativa, el docente puede revisar el muro grupal y brindar retroalimentación sobre la redacción y contenido de las palabras y frases.

C. Los estudiantes leen el texto *To Eat or Not to Eat Meat* y el docente explica la estrategia de lectura relacionada con la identificación de ideas principales. Por medio del libro digital, los estudiantes realizan ejercicios en la plataforma relacionados con la estrategia de lectura.

D. El grupo se divide en subgrupos con al menos cuatro integrantes.

Etapa 2: Sesión sincrónica en una plataforma de video conferencia

A. En esta etapa los estudiantes deben redactar preguntas generadoras. Una vez que haya una serie de preguntas significativas sobre la temática, cada uno de los integrantes elige una perspectiva del tema (e.j., causas, efectos, beneficios, riesgos, opiniones de expertos, consecuencias para la salud, ayuda de profesionales, entre otros). Luego, deberá hacer una búsqueda de dos fuentes: un video y un artículo de una página confiable y reciente. Es importante indicar que, si una persona se interesa por los beneficios, entonces únicamente deberá enfocarse en esta perspectiva del tema de la lección.

B. Los estudiantes deben realizar de manera individual una lluvia de ideas por medio de un muro en **Padlet**. De esta manera, cada persona hace una introspección de lo que sabe y desconoce de su parte de la temática: causas, efectos, soluciones, entre otros.

C. Por medio de la herramienta digital **Coggle**, cada persona deberá hacer un mapa mental para sintetizar la información del video y de la lectura.

Etapa 3: Sesión sincrónica en una plataforma de video conferencia

Los integrantes de cada subgrupo comparten los mapas mentales y hacen un breve reporte oral de la información recopilada individualmente. Esto se hará por medio **Zoom**.

Etapa 4: Trabajo en Mediación Virtual

En el aula virtual del curso, el docente habilita un **Foro** para que cada subgrupo publique los componentes del trabajo que han realizado: primero, un video introductorio al tema principal y segundo, los enlaces a las lecturas que cada integrante ha seleccionado.

Etapa 5: Sesión en el aula física

Es en esta etapa que cada subgrupo presenta un debate corto en la cual se evalúen las ventajas y desventajas de consumir productos cárnicos. El docente habilita un breve formulario o cuestionario en **Google Forms** para evaluar la percepción estudiantil sobre el proyecto final. Esto proporcionará datos relevantes para implementar cambios a futuro, los cuales serán analizados por la comunidad docente, dado que es un curso colegiado. Por otro lado, es imprescindible contar con una rúbrica de evaluación para evaluar tanto el proceso como el producto.

Limitaciones

Una limitante es la imposibilidad de contrastar el cuestionario de la población docente con otro instrumento similar a docentes. Esto se debió al poco apoyo al querer llenar el instrumento. Además, este instrumento debía ser completado por personas que hayan tenido a cargo el curso en cuestión en modalidad virtual, lo cual implica retos que no se presentan en la modalidad presencial antes de la emergencia sanitaria. Otra limitación es que cada docente imparte el curso de diferente manera; por ejemplo, algunos docentes se han limitado a impartir lecciones por medio de Zoom y cuyos EVA carecían de contenidos interactivos. Dicho instrumento debe aplicarse únicamente entre docentes que demuestren un verdadero interés en aprender de este tema en aras de aplicarlo en una futura modalidad semipresencial.

Conclusiones y Recomendaciones

Parte de la labor didáctica consiste en la evaluación, selección, planificación, e implementación de metodologías que se adapten a las necesidades de un determinado contexto educativo, en particular la educación universitaria. Es importante hacer una revisión de los alcances de la virtualidad en los últimos dos años, pero es fundamental evaluar cuáles enfoques didácticos han tenido un mayor impacto en el proceso educativo al otorgarle al discente un rol más activo. Acerca de lo anterior, Silva (2012) resalta lo siguiente:

Los sistemas formativos requieren adaptar sus metodologías a las necesidades de la sociedad actual y las demandas de los propios estudiantes. En este contexto las TIC aparecen como una agente de transformación, siendo las plataformas virtuales el estándar de este cambio, sin embargo la incorporación de un EVA, no garantiza la innovación ni la mejora de la calidad de la enseñanza, es necesario modificar los modelos pedagógicos, colocar al estudiante al centro del proceso, lo que implica ubicar las e-actividades al centro del diseño pedagógico e incorporar metodologías activas y aprovechar el conectivismo que nos ofrecen las herramientas TIC. (p.16-17)

Como se ha mencionado en el presente trabajo, la modalidad semipresencial presenta desafíos de diversa índole para autoridades educativas, docentes y discentes. Barrantes y Marín (2011, p.55) indican que “la coyuntura entre los escenarios físico-sincrónicos y digital-ásincronos que conlleva la bimodalidad requiere también de una dimensión pedagógica pertinente y contextualizada de tal forma que fomente la correcta mediación e interacción didáctica”. Al tratarse de un curso compartido, se podría dar el caso de elaborar dos *wikis* en un mismo momento, uno con cada docente, lo que puede ocasionar confusión sino también desmotivación y aburrimiento entre los estudiantes.

Para un curso de inglés integrado, en el cual los estudiantes deben investigar y leer intensiva y extensivamente, el Modelo de Indagación resulta muy práctico y estructurado. Escalante (2013, p.1) explica que con esta metodología “y la integración de la tecnología en el currículo, los estudiantes pueden mejorar sus destrezas lingüísticas y a la vez conocer diferentes perspectivas de un mismo tema, discutir sobre distintos aspectos culturales y desarrollar actividades sociales”. Además, Reynolds et al. (2017, p.9) indica que esta metodología puede implementarse tanto en lecciones por separado como a largo plazo, lo

cual facilita la planificación de actividades evaluativas como tareas o proyectos colaborativos.

Los *wikis* y blogs son herramientas prácticas para la elaboración de este tipo de metodología; además, permiten enlazarse al entorno virtual del curso. Al respecto, Calderón (2020) recalca que es el docente quien debe “asumir la dirección del proyecto con gran habilidad, visión, estrategia clara y con un conocimiento categórico del contexto sociocultural e individual de sus estudiantes” (p.213). Se recomienda que los docentes combinen una determinada metodología activa con la implementación de un proyecto grupal colaborativo. En resumen, un aprendizaje activo tiene un carácter formativo. Al respecto, Calderón (2020) explica lo siguiente:

Mediante la enseñanza formativa, el estudiante podrá ir adquiriendo poco a poco su autonomía, su pensamiento lógico y crítico, podrá construir su propio conocimiento y al mismo tiempo la experiencia pedagógica proporcionará el espacio necesario para equivocarse y para conocerse, lo que le permitirá ser el principal artífice de su formación académica y axiológica. (p.273)

El implementar metodologías activas en un curso semipresencial de inglés presenta algunos retos que deben ser subsanados por medio de las siguientes recomendaciones muy puntuales, siendo pertinentes para los docentes quienes impartirán dicho curso por primera vez:

- a. Los estudiantes seguramente desconocen obviamente lo que conlleva implementar una metodología activa; por lo tanto, se recomienda que al inicio de una lección el docente haga una breve explicación de lo que se espera en cada una de las etapas.
- b. Es significativo tomar en consideración el concepto de mediación pedagógica, el cual se define como “la aplicación de métodos, uso de diferentes técnicas y recursos” (Hernández et al., 2009, p.135). Esto quiere decir que es válida la combinación de diferentes herramientas digitales, objetos de aprendizaje y demás recursos. Sin embargo, el docente debe establecer un hilo conductor por medio de la implementación de objetivos de aprendizaje claros.
- c. Acatando la normativa institucional, se recomienda que las herramientas digitales y demás recursos multimediales se encuentren debidamente publicados o embebidos en el EVA dentro de la plataforma institucional.
- d. El estudiantado debe investigar y, a la vez, generar conocimiento y esto se puede llevar a cabo por medio del Modelo de Indagación. Gros y Martínez (citado en

Turull, 2020) advierten que “la mayor dificultad del profesorado es despertar y mantener en los estudiantes la pasión por el conocimiento” (p.46).

e. Aunque las metodologías activas deben reflejar un aprendizaje de tipo formativo, el docente podría evaluar a los estudiantes por medio de un producto, siendo este el trabajo resultante de un proceso. Sin embargo, el docente debe proporcionar criterios de evaluación y rúbricas con anterioridad. Se recomienda que el trabajo colaborativo y cooperativo también sea evaluado.

En la Guía para Crear un Curso Híbrido, preparada por la Vicerrectoría de Docencia de la UCR (2022), se informa a la población docente de una serie de recomendaciones elementales sobre la modalidad semipresencial; entre muchas sugerencias pertinentes, se destacan las siguientes en relación con el curso de inglés integrado:

- No olvidar que los estudiantes se conectan a lecciones desde diversos dispositivos.
- La calidad de la conectividad puede variar, incluso dentro del campus universitario.
- El entorno virtual del curso es el punto de acceso a los materiales y recursos.
- Se debe evitar la publicación de recursos pesados en el entorno virtual.
- Implementar horas de atención según las necesidades de los estudiantes.
- Se debe definir el tipo de estrategias de enseñanza que mejor se adapte al grupo.
- De ser necesario, el docente puede abrir un canal complementario de comunicación (e.j., Telegram).

El innovar y generar un verdadero cambio no es sencillo de implementar. Todos los actores del proceso educativo deben desaprender y capacitarse con miras a nuevas tecnologías y metodologías más retadoras. Alvarado y Bodero (2014, p.124) explican que “las TICs conllevan a [...] un cambio del paradigma educativo, sumergiendo a todos los actores en los diferentes entornos virtuales de aprendizaje.” No se pueden alcanzar objetivos de mejora si un sector de la población educativa no muestra interés de innovar. El compromiso e interés son claves en este proceso, del cual el principal beneficiado será el estudiante.

Referencias

Alonso, Laura y Blázquez, Florentino. (2016). *El Docente de Educación Virtual*. México: Narcea Ediciones.

Aguirre, Genaro. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Revista Innovación Educativa*. Vol.12, n.º 59. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000200009

Barrantes, Danny y Marín, Patricia. (2011). La bimodalidad en los cursos universitarios: los espacios formativos en el Dedun. *En Nuevos Formatos para la Función Docente Universitaria*. San José: Departamento de Docencia Universitaria. Universidad de Costa Rica.

Baptista, María; Fernández, Carlos, y Hernández, Roberto. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Blessinger, Patrick y Carfora, John. (Editors). (2014). *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities, and Social Sciences*. U.K.: Emerald Group Publishing.

Calderón, Katya. (2020). *La Didáctica Hoy: Concepciones y Aplicaciones*. San José: UNED.

Casilla, Darcy; Camacho, Hermelinda y Finol de Franco, Mineira. (2008). La indagación: Una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Revista Laurus*, Vol.14(26), pp.284-306. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491014>

Coffman, Teresa. (2017). *Inquiry-Based Learning: Designing Instruction to Promote Higher Learning Thinking*. London: Rowman & Littlefield.

Consejo de Europa. (2020). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Correa, Esmeralda.; Luna, Marisol y Tarasow, Fabio. (2021). (Editores). De la emergencia a la estrategia: Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina. Argentina: Comité Académico del Posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Escalante, Patricia. (2013). Inquiry-Based Learning in an English as a Foreign Language Class: A Proposal. *Revista de Lenguas Modernas*. N.º19, 479-485. Universidad de Costa Rica.

- Escalante, Patricia. (s.f.). Aprendizaje por Indagación. Proyecto Intel Educar para el Futuro. San José: Fundación Omar Dengo.
- Francis, Susan y Revuelta, Francisco. (Coord.). (2009). *La Docencia Universitaria en los Espacios Virtuales*. San José: AECE, UCR, y Universidad de Salamanca.
- García, Lorenzo. (2017). Educación a distancia y virtualidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20, núm. 2, pp. 9-25. Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>
- Hernández, Ana; Montenegro, María; Francis, Susan y Gonzaga, Wilfrido. (2009). *Estrategias Didácticas en la Formación de Docentes*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Kidman, Gillian y Casinader, Niranján. (2017). *Inquiry-Based Teaching and Learning across Disciplines*. U.K.: Macmillan.
- Kikut, Lorena. (2020). *Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil*. San José: Centro de Evaluación Académica, UCR.
- Ocampo, Bárbara. (2021). UCR va hacia un modelo híbrido de educación. *Periódico Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/ucr-va-hacia-un-modelo-hibrido-de-educacion/>
- Pappas, Christopher. (2014). Instructional Design Models and Theories: Inquiry-based Learning Model. [Publicación de un blog]. *E-Learning Industry*. Recuperado de <https://elearningindustry.com/inquiry-based-learning-model>
- Porras, Cielo. (2017). *La Mediación Pedagógica en Ambientes de Aprendizaje*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Rama, Claudio y Bonilla, Nury. (2017). *La Educación a Distancia y Virtual en Costa Rica*. Costa Rica: Editorial Universidad Técnica Nacional.
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [23 noviembre de 2021].
- Reporte de Economía y Desarrollo. Banco de Desarrollo de América Latina. (2016). *Más Habilidades para el Trabajo y la Vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Buenos Aires: Publicaciones CAF
- Reynolds, Rebeca; Kai, Samuel; Tavares, Nicole; Notari, Michele, y Wing, Celina. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning*. Singapur: Springer.
- Rodríguez, Beatriz. (Coord.) (2020). *Docencia Colaborativa Universitaria: Planificar, Gestionar y Evaluar con Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Cuenca: Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Romero-Ariza, Marta. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 286-299. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92050579001>
- Sangrà, Albert. (Coord.) (2020). *Decálogo Para la Mejora de la Docencia Online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sampieri, Roberto, Collado, Carlos y Lucio, Pilar. (2014). (6ta Edición). *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Silva, Juan y Maturana, Gabriela. (2012). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en la educación superior. *Revista Innovación Educativa*. Vol. 17, n.º 73. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117
- SINAES. (2009). *Manual Oficial de Acreditación de Carreras de Grado*. San José: CONARE.
- Turull, Max. (Coord.) (2020). *Manual de Docencia Universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Vicerrectoría de Docencia. (2022). *Guía para Crear un Curso Híbrido*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Willis, Jane. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Oxford: Longman.

Zabalza, Miguel. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria. *Revista Perspectiva*, Vol. 29, N.º. 2, pp. 387-416. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8f2b/ab9f3cb8a64c106bbaeb221a302c6b14416b.pdf>

Zapata-Ros. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. *Revista Education in the knowledge society (EKS)*. Vol. 16, N.º. 1, 2015, pp. 69-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5037538>