

# ***Proyectos Mejor Valorados Convocatoria 2019***

## **Adaptación a un enfoque de clase invertida con apoyo de redes sociales para la asignatura Introducción Cultural al Mundo Anglófono**

*Marta Ramón García<sup>(1)</sup>; Aurora García Fernández; Laura Martínez García; Irene Pérez Fernández; Máximo Aláez Corral; Elena Avanzas Álvarez; Raquel Serrano González*

### **RESUMEN**

El proyecto combina un enfoque de aula invertida con el uso de las redes sociales Twitter e Instagram, con el fin de potenciar la implicación del alumnado en la asignatura Introducción Cultural al Mundo Anglófono, de primer curso del Grado en Estudios Ingleses en la Universidad de Oviedo. Se proporcionaron video-tutoriales y cuestionarios de estudio y auto-evaluación al alumnado antes de las sesiones expositivas, que a su vez se dedicaron a puestas en común y explicaciones complementarias. Mientras tanto, las redes se utilizaron para publicar extractos del material de clase, ofrecer enlaces de interés, plantear preguntas y tratar de potenciar la comunicación entre pares y con el profesorado; todo ello con el objetivo de estimular la curiosidad del alumnado y promover el aprendizaje transversal de los contenidos de la asignatura. Mientras que el alumnado se implicó con las tareas preparatorias de las clases expositivas, su utilización de las redes sociales fue limitada, y basada en el modelo de comunicación bidireccional habitual en el aula.

### **MARCO TEÓRICO DEL PROYECTO**

La asignatura de Introducción Cultural al Mundo Anglófono presenta una serie de dificultades estructurales al alumnado. Se imparte en el primer semestre de primer curso, enteramente en inglés, y en forma de visión panorámica de la historia y cultura de distintos países anglófonos en cinco continentes. Por todo ello, a una parte significativa del alumnado le resulta difícil seguir las clases expositivas, y termina abandonando la preparación de la asignatura hasta las semanas previas al examen final. El resultado es una baja tasa de presentación a la convocatoria ordinaria, y una tasa final de superación que a menudo cae por debajo del 50%. Con el fin de paliar estas dificultades, desde 2014 se han introducido sesiones evaluables de seminario que el alumnado debe preparar de forma autónoma, y en 2018 se adaptaron algunas unidades de clase expositivas (desde ahora CEX) a un enfoque de clase invertida, facilitando al alumnado los materiales de estudio de antemano junto con el correspondiente cuestionario a trabajar en el aula. Si bien las sesiones de seminario han dado resultados

*XIII Jornadas de Innovación Docente 2020*

*Enseñar en tiempos de pandemia. Aprendizajes para la innovación de la docencia en entornos híbridos*

excelentes, para las sesiones de CEX aún era necesario ampliar y perfeccionar esta adaptación.

El proyecto trataba de hacer la asignatura más accesible al alumnado apoyándola en dos pilares: Por un lado, extendiendo el enfoque de aula invertida (*flipped classroom*) de las sesiones de prácticas a las clases expositivas; y por otro, agregando un componente de aprendizaje en red (*networked learning*) a través de cuentas en Twitter e Instagram.

Desde hace décadas se ha demostrado que el modelo tradicional de clase magistral resulta poco efectivo para facilitar el aprendizaje (Hartley y Cameron, 1967), aunque sigue teniendo cabida cuando el alumnado carece de conocimientos previos, o cuando es necesario dotarle de destrezas específicas (Gilboy et al., 2013). En cualquier caso, se reconoce que el centro de la acción educativa debe trasladarse, de la transmisión de *información*, a la de *conocimiento*.

El enfoque de aula invertida trata de dar respuesta a una concepción constructivista del aprendizaje. Se define en la práctica como ‘un modelo didáctico en el cual los estudiantes aprenden nuevo contenido a través de video-tutoriales en línea, habitualmente en casa; y lo que antes solían ser los “deberes” (tareas asignadas), se realizan ahora en el aula con el profesor ofreciendo orientación más personalizada e interacción con los estudiantes’ (Tourón y Santiago, 2013, en Berenguer Albaladejo, 2016: 1468).

Cuando Jonathan Bergmann y Aaron Sams formularon este método a mediados de la década de 2000, los tutoriales en línea eran sobre todo presentaciones de PowerPoint convertidas a vídeo. Los avances tecnológicos de los últimos 15 años, sin embargo, han multiplicado las opciones con programas de edición de vídeos educativos, canales de tutoriales en línea en YouTube como Crash Course y Khan Academy, y herramientas de gamificación como Kahoot.

Ninguno de estos avances, por otro lado, es comparable al auge de las redes sociales, que hoy en día constituyen la principal fuente de información y entretenimiento para el alumnado universitario. Solo en España, el informe llevado a cabo por The Social Media Family para 2018 registra 25 millones de perfiles de Facebook, 4,9 millones de perfiles de Twitter y 15 millones de perfiles de Instagram. (<https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales/>, último acceso 16/02/2021). Por su parte, el Estudio Anual de Redes Sociales del IAB Spain para 2018 señala que un 85% de los internautas españoles es usuario de redes sociales. En la franja de 18 a 23 años, la red más utilizada es WhatsApp (81%), seguida de YouTube (75%), Instagram (72%), Facebook (60%) y Twitter (52%) ([https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018\\_vreducida.pdf](https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf), último acceso

16/02/2021). De estos datos se desprende que el nuevo perfil de alumnado universitario es el de nativos digitales que, según García et al (2007:2),

Enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, igual o mejor que si fuera texto; consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también sus propios contenidos.

Cada vez más docentes responden a este desafío desarrollando experiencias de aprendizaje en red (*networked learning*) (Jones, 2015), que incluyen el uso de las redes sociales como herramienta motivadora (Junco 2014; Tess 2013). En el contexto educativo europeo, como señalan Alonso y López (2008), las redes sociales ofrecen un instrumento idóneo para el desarrollo de competencias establecidas por el EEES, tales como auto-aprendizaje y pensamiento crítico, reconocimiento de la diversidad, cultura visual, habilidades informáticas, potencial investigador o aprendizaje a través de casos (en Gómez, Roses y Farias 2012:132).

De acuerdo con estas consideraciones, como ya se ha señalado, el presente proyecto pretendía desarrollar el programa de la asignatura en formato de aula invertida, apoyada y potenciada por el uso de redes sociales. Con ello se trataba de incrementar la implicación y el rendimiento académico del alumnado.

## METODOLOGÍA UTILIZADA

### *Plan de trabajo.*

El proyecto se desarrolló conforme a tres líneas de trabajo:

#### **1. Adaptación de la asignatura al enfoque de clase invertida.**

- a. **Elaboración de vídeos introductorios a las unidades.** Para esta tarea se formaron dos grupos: Máximo Aláez, Raquel Serrano y Marta Ramón elaboraron una serie de siete vídeos introductorios a la historia de Irlanda con una duración total aproximada de 15 minutos, mientras que Aurora García, Irene Pérez y Elena Avanzas elaboraron un Pasaporte Visual a Canadá compuesto de 223 imágenes y 12 podcasts sobre geografía, historia y cultura canadiense. Para los vídeos sobre Irlanda la narración estuvo a cargo de Murray McClellan y Pamela J. Russell, mientras que los podcasts sobre Canadá estuvieron a cargo de Samuel Hall.
- b. **Elaboración de actividades de preparación de las clases expositivas para el alumnado.** Aurora García y Marta Ramón, las dos profesoras de CEX de la asignatura, se encargaron de elaborar los cuestionarios para las actividades de clase invertida. (ver anexo 1).

- c. **Elaboración de guías de estudio para las clases expositivas.** Las sesiones en formato de clase invertida se alternaron con sesiones expositivas al uso impartidas con el apoyo de guías de estudio para el alumnado. Aurora García y Marta Ramón se encargaron de elaborar nueve de estas guías de estudio. (ver anexo 2).
- d. **Moderación de seminarios evaluables.** Las profesoras de PLA, Aurora García, Laura Martínez, Irene Pérez y Marta Ramón, impartieron tres sesiones de seminario evaluables en las que el alumnado debía ver una película y llevar a cabo su propia investigación sobre un tema relacionado (ver anexo 3).

## 2. Actividades de gamificación.

- a. **Realización de actividades grupales.** Se llevaron a cabo dos actividades con dinámica de grupos. Para la PLA introductoria, Las profesoras Aurora García, Laura Martínez, Irene Pérez y Marta Ramón proporcionaron al alumnado un quiz sobre cultura de los países anglófonos a resolver en grupos antes de su corrección. Para la primera CEX, Aurora García y Marta Ramón realizaron una actividad sobre geografía que también se llevó a cabo en grupos.
- b. **Elaboración de cuestionarios de Kahoot.** Aurora García y Marta Ramón elaboraron dos cuestionarios de Kahoot para introducir las clases expositivas sobre las Islas Británicas y Australia.

## 3. Refuerzo a través de redes sociales.

- a. **Actualización y mantenimiento de cuentas en Twitter e Instagram.** Laura Martínez se encargó de abrir una cuenta de Instagram, y de publicar historias y fotografías para las actividades de clase. Marta Ramón se encargó de abrir una cuenta para la asignatura en Twitter y actualizarla cada semana con la colaboración de Aurora García.
- b. **Debate sobre las contribuciones del alumnado.** Periódicamente se publicaron pequeñas actividades preparatorias a las sesiones de PLA. Las profesoras Aurora García, Laura Martínez, Irene Pérez y Marta Ramón se encargaron de comentar las respuestas del alumnado durante las sesiones posteriores.

Estas líneas de trabajo respondían a los siguientes objetivos:

Objetivos Específicos del proyecto		% del peso en el Proyecto	Grado final de consecución
1	Generación de contenidos en redes sociales por parte del profesorado.	30%	30%
2	Diseño de actividades de preparación de las sesiones expositivas.	20%	20%
3	Creación y publicación de video-tutoriales.	30%	20%
4	Generación de contenidos en redes sociales por parte del alumnado.	20%	10%

En lo que respecta al primer objetivo, se compartieron enlaces a noticias, imágenes e hilos a través de Instagram y Twitter al menos una vez a la semana y siempre en relación con los contenidos de CEX o de PLA que se iban cubriendo en cada unidad temática, o con temas de actualidad relacionados con el mundo anglófono. En este caso, consideramos que el grado de consecución fue pleno con un 30%.

Para el segundo objetivo, las actividades de preparación de las sesiones expositivas, se publicaron en el Campus Virtual una serie de documentos llamados “note-taking guides”, “questionnaires” y “self-study guides” en los que se incluían cuestionarios y actividades complementarias de seguimiento y de auto-estudio de los materiales que se utilizan en las sesiones expositivas. En total, se publicaron un total de 10 documentos. Además, para cada uno de los tres seminarios de evaluación se elaboraron las correspondientes guías de visionado con preguntas y material de información relevante. Consideramos por lo tanto que el grado de consecución en este caso también ha sido pleno, con un 20% de peso en el proyecto.

En cuanto al tercer objetivo, la creación y publicación de video-tutoriales, como ya se ha señalado, se crearon 7 video-tutoriales titulados “A Bird’s Eye View of Irish History” y publicados en el canal de YouTube de la asignatura. En ellos se acercaba al alumnado a Irlanda prestando atención a los hitos históricos y culturales más relevantes. Además, y como parte de la Unidad 3 titulada “English across the Atlantic”, se realizó una actividad de práctica de aula en la que el alumnado tenía que responder a un quiz tras escuchar un total de 12 podcasts de audio sobre cuestiones geográficas, lingüísticas, políticas y culturales relativas a Canadá. En este caso, consideramos que el grado de consecución es de 20%, diez puntos porcentuales por debajo del 30% al que se aspiraba.

Finalmente, la generación de contenidos en redes sociales por parte del alumnado, que tenía un peso total de 20% en el proyecto, ha sido el objetivo que ha alcanzado un grado menor de consecución. No obstante, teniendo en cuenta que la participación en el proyecto no era obligatoria, que se trataba de alumnado de primer curso y que, para generar dicho contenido, debía usar el inglés como lengua vehicular, podemos concluir que los resultados han sido satisfactorios. Al cierre del semestre, la cuenta de Twitter de la asignatura acumulaba 58 seguidores, que habían publicado un total de 94 respuestas, mientras que la cuenta de Instagram acumulaba 38 seguidores y había recibido 69 interacciones. Consideramos por todo ello que el grado final de consecución fue del 10%, del 20% al que se aspiraba.

### *Metodología*

La asignatura se estructura en 6 unidades, impartidas durante dos sesiones de una hora de CEX, y una sesión de dos horas de PLA a la semana. La siguiente tabla muestra la distribución general:

Semana	Unidad	Título	CEX	PLA
1-2	1	Locating the Anglophone world.	1-2	1
2-6	2	The British Isles: a mosaic of nations, accents and cultures.	3-9	2-5
6-9	3	English across the Atlantic.	10-15	6-8
10-11	4	English in the South Pacific.	16-19	9-10
11-14	5	English in African and Asian societies.	20-23	11-13
14	6	English in the 21 <sup>st</sup> century: global and local challenges.	24-25	

El alumnado, un total de 136 estudiantes, se dividió en dos grupos de CEX y 8 grupos de PLA. Por asignación horaria, las dos sesiones de CEX tuvieron lugar jueves y viernes, y la sesión de PLA tuvo lugar martes o miércoles. Las sesiones de CEX se dedican a proporcionar al alumnado información teórica sobre distintos países del mundo anglófono, para después analizar textos e imágenes relacionados durante las sesiones de PLA.

Para este proyecto, el primer día del curso se publicó un pdf con información e instrucciones acerca de los perfiles en redes sociales de la asignatura, y se pidió al alumnado que los siguiera de manera voluntaria. Se recalcó la importancia de su colaboración, pero al no estar contemplada esta herramienta dentro de la guía docente ya aprobada, no fue posible incluirla dentro de la evaluación de la asignatura. A partir de ese momento, durante todo el curso se publicaron actualizaciones entre una y tres veces a la semana. Estas publicaciones abarcaron desde redifusiones de noticias a encuestas, adivinanzas, temas de reflexión y debate, y pequeñas tareas preparatorias para las sesiones tanto de CEX como de PLA. Las respuestas del alumnado, publicadas o no, se comentaron después en las sesiones correspondientes.

Asimismo se diseñaron actividades de clase invertida para cada una de las unidades del curso exceptuando la primera y la última, tanto por su brevedad como por su situación en el cronograma. Estas actividades se fueron publicando en Campus Virtual con suficiente antelación para permitir al alumnado trabajar sobre ellas y dedicar las sesiones presenciales a comentar y corregir sus respuestas.

Para nueve de las sesiones de CEX restantes, también con suficiente antelación se publicaron guías de estudio y toma de apuntes para permitir al alumnado seguir las explicaciones y focalizar su atención. Además, como ya se ha señalado, en momentos

puntuales se trató de gamificar las sesiones de CEX mediante la creación de quizzes introductorios en Kahoot.

En las últimas sesiones de PLA del curso el alumnado llevó a cabo tres actividades evaluables en formato de aula invertida. Para cada una de estas sesiones se les pidió que visionaran una película, contestaran preguntas de análisis, y seleccionaran su propia pregunta de debate para plantear durante la sesión.

## RESULTADOS ALCANZADOS.

### Valoración de indicadores.

Se establecieron cinco indicadores para evaluar los distintos componentes del proyecto: número de publicaciones en redes sociales por parte del profesorado, grado de implicación del alumnado en las redes sociales de la asignatura, número de video-tutoriales creados, grado de implicación del alumnado en las actividades de aula invertida, y tasa de satisfacción del alumnado con la metodología propuesta.

Nº	Indicador	Modo de evaluación	Rangos fijados y obtenidos
1	Publicaciones en redes sociales por parte del profesorado.	Número de publicaciones al finalizar el periodo lectivo.	Entre 0 y 5 → Bajo Entre 6 y 12 → Aceptable Entre 13 y 24 → Bueno Por encima de 24 → Excelente <b>OBTENIDO: 159 → EXCELENTE</b>
2	Grado de implicación del alumnado en las actividades en red.	Promedio de tuits y comentarios de Instagram por estudiante.	Entre 0 y 5 → Bajo Entre 5 y 10 → Aceptable Entre 11 y 20 → Bueno Por encima de 20 → Excelente <b>OBTENIDO: 3,53 → BAJO</b>
3	Video-tutoriales creados.	Número de video-tutoriales creados al finalizar el periodo lectivo.	Entre 0 y 1 → Bajo 2 → Aceptable 3 → Bueno A partir de 4 → Excelente <b>OBTENIDO: 20 → EXCELENTE</b>
4	Grado de implicación del alumnado en las actividades de preparación de las clases expositivas.	Promedio de cuestionarios en línea respondidos por estudiante.	Entre 0 y 2 → Bajo 3 → Aceptable Entre 4 y 5 → Bueno A partir de 6 → Excelente <b>OBTENIDO: 8 → EXCELENTE</b>
5	Tasa de satisfacción del alumnado.	Nota media (0-10) obtenida en encuestas de satisfacción al final del semestre.	Entre 0,0 y 4,9 → Bajo Entre 5,0 y 6,5 → Aceptable Entre 6,6 y 7,9 → Bueno Por encima de 8,0 → Excelente <b>OBTENIDO: 6,12 → ACEPTABLE</b>

**1. Publicaciones en redes sociales por parte del profesorado.** Durante todo el semestre las cuentas de Twitter e Instagram se mantuvieron actualizadas

permanentemente. Se publicaron 99 tuits que abarcaron todas las unidades del curso. De ellos, 22 recibieron 'me gusta' y/o comentarios por parte del alumnado. Asimismo, se publicaron cuatro historias y dos imágenes suplementarias en Instagram, hasta un total de 60 publicaciones, que recibieron una media de 45 visualizaciones cada una. En total fueron 159 publicaciones, por lo que el resultado en este indicador debe calificarse de excelente.

**2. Grado de implicación del alumnado en las actividades en red.** Como ya se ha señalado, la participación en las redes sociales se dejó a elección del alumnado. No se establecieron recompensas ni penalizaciones, ni más estímulos que la utilización de estas publicaciones durante las actividades presenciales.

Aun así, la cuenta de Twitter acumuló un total de 58 seguidores (un 42% del alumnado), que dejaron 94 respuestas y 42 'me gusta'. La publicación que recibió más interacciones fue la relacionada con el movimiento Idle No More (4 de noviembre de 2019), con 168 interacciones, 18 respuestas y 3 'me gusta' (<https://twitter.com/2019lcma/status/1191337567284797441>).

Mientras tanto, la cuenta de Instagram acumuló 38 seguidores (un 27% del alumnado), que interactuaron con la cuenta un total de 69 veces. De las 4 historias publicadas, las que recibieron un mayor número de interacciones fueron las relacionadas con el Drill Rap (<https://www.instagram.com/stories/highlights/17857604716571468/>) y la brutalidad policial en EEUU (<https://www.instagram.com/stories/highlights/18110559499052924/>). En este último caso, la totalidad de los 45 visitantes respondieron a la encuesta planteada dentro de la historia.

En total el alumnado interactuó públicamente con ambas cuentas un total de 205 veces. Divididas por el máximo de 58 seguidores, arrojan una media de 3,53, por lo que el resultado según los indicadores propuestos debe calificarse como bajo.

**3. Número de video-tutoriales creados al finalizar el periodo lectivo.** Para la sección de aula invertida se crearon video-tutoriales compuestos de un total de 20 ítems, entre los siete vídeos animados sobre historia de Irlanda, y la presentación y 12 podcasts sobre historia, geografía y cultura de Canadá. Por ello el resultado en este apartado debe valorarse como excelente.

**4. Promedio de cuestionarios en línea respondidos por estudiante.** Para la sección de aula invertida se decidió proporcionar los cuestionarios al alumnado en formato pdf para su utilización posterior en clase, al contener sobre todo preguntas de desarrollo, y por lo tanto resultar inadecuados para su realización en línea. Sin embargo, las estadísticas proporcionadas por Campus Virtual arrojan el siguiente número de visitas a los enlaces correspondientes, una vez filtrado el profesorado:



ACTIVIDAD	VISITAS
Mapping the British Isles	387
Mapping the four nations	381
The American Century	369
Preliminary Approach to Aotearoa/New Zealand	174
South Africa: Autonomous Preliminary Work	205
Seminar 1: <i>Rabbit Proof Fence</i>	469
Seminar 2: <i>Monsoon Wedding</i>	250
Seminar 3: <i>Blood Diamond</i>	315

De esto puede deducirse que la totalidad del alumnado (136) se implicó con los materiales publicados para las actividades de aula invertida, por lo que el resultado puede calificarse como excelente.

**5. Nota media (0-10) obtenida en encuestas de satisfacción al final del semestre.** Con el objeto de medir la tasa de satisfacción de los estudiantes con el proyecto, se generó una encuesta utilizando la herramienta online Typeform, en la que se pedía a los participantes que puntuasen del 0 al 10 una serie de indicadores. En total se registraron 22 respuestas. A continuación se muestra la lista de indicadores evaluados y la valoración media obtenida:

	Indicador	Valoración media
1.	Los materiales publicados se ajustan a los temas y objetivos de aprendizaje detallados en la guía docente.	7,6
2.	Los materiales publicados (presentaciones, guías de toma de apuntes, tareas previas) me han ayudado a seguir las clases con mayor facilidad.	6,9
3.	Los materiales publicados resultan útiles para preparar la asignatura.	6,9
4.	Los cuestionarios en línea (Kahoot) me han ayudado a aprender contenidos de la asignatura.	5,9
5.	Los vídeos creados por el profesorado me han resultado de utilidad e interés:	6,6
6.	La selección de herramientas y redes sociales es acertada y resulta interesante.	5,4
7.	La inclusión de las redes sociales me ha ayudado a entender los contenidos de la asignatura.	4,7
8.	El uso de redes sociales ha ayudado a aumentar mi interés por la asignatura.	4,5

	Indicador	Valoración media
9.	El profesorado ha hecho un buen uso de las redes sociales.	6,4
10.	Mi valoración final de la metodología seguida en la asignatura es: (de 0 a 10).	6,3

Estas puntuaciones arrojan una media general de 6,12 puntos, por lo que el resultado puede calificarse como aceptable.

### *Observaciones sobre la experiencia.*

El proyecto nació con el propósito de reforzar la implicación del alumnado con la asignatura mediante la incorporación de las redes sociales y la adopción de un modelo de aula invertida. Desde el punto de vista del profesorado, la experiencia resultó altamente satisfactoria.

En primer lugar, las redes sociales nos permitieron mantener el contacto del alumnado con la asignatura entre sesiones y prepararlos para los contenidos que se iban a tratar. Por otro lado, al ser una actividad enteramente voluntaria, el 58% del alumnado decidió no seguir las cuentas de la asignatura. Del 42% restante, un número relativamente bajo participó públicamente en las actividades propuestas. Aun así, las estadísticas proporcionadas por Twitter revelan que el perfil había sido visitado 2.016 veces (una media de 34,75 veces por cada seguidor, 2,48 veces a la semana) al finalizar el semestre, y que los tuits de la asignatura habían recibido 1.207 interacciones desde septiembre de 2019. El tuit con mayor número de interacciones fue el relacionado con el movimiento Idle No More (4 de noviembre de 2019), que recibió 168 interacciones (<https://twitter.com/2019lcma/status/1191337567284797441> ).

En segundo lugar, las actividades de aula invertida nos dieron la oportunidad de hacer las clases más interactivas, animar al alumnado a intervenir públicamente aun en situaciones de grupo grande, aclarar sus dudas en tiempo real, enseñarles a trabajar con los materiales publicados y evitar que cayeran en la apatía o la pasividad durante las sesiones de CEX. Las tres actividades de PLA evaluables con las que se cerró el curso impulsaron a una parte del alumnado a optar por el modelo B de evaluación (26 estudiantes en total eligieron este modelo en la convocatoria de enero), pero el alumnado restante se implicó plenamente en las sesiones y solo cuatro estudiantes obtuvieron calificaciones medias por debajo de 5.

Todo esto queda reflejado en la encuesta de satisfacción. El alumnado consideró que la selección de redes sociales hasta cierto punto había sido acertada e interesante (5,4), y que el profesorado había hecho un uso razonablemente bueno de ellas (6,4); sin

embargo, las redes no les habían ayudado a entender contenidos (4,7), ni aumentado su interés por la asignatura (4,5).

El alumnado sí consideró, por otro lado, que los materiales publicados se ajustaban a la guía docente (7,6), y en algo menor grado, que les ayudaban a seguir las clases (6,9) y a preparar la asignatura (6,9); que los vídeos les habían resultado de utilidad e interés (6,6), y que en líneas generales la metodología había sido adecuada (6,3).

Por todo ello se puede concluir que el alumnado respondió mejor a las actividades de aula invertida que a las redes sociales; posiblemente porque vieron una relación más directa entre estas actividades y la evaluación de la asignatura. Al ser las redes un complemento sin efectos directos en la evaluación, el alumnado no sintió la necesidad de implicarse. Hubo excepciones notables; en ocasiones puntuales, las preguntas planteadas recibieron un número considerable de respuestas, y una alumna en concreto pidió permiso para publicar información sobre dos libros relacionados con los temas que se estaban tratando.

### ***Materiales en abierto derivados del proyecto.***

#### **a. Video-tutoriales:**

Serie de vídeos de YouTube: “A Bird’s Eye View of Irish History – Introduction to CEX 6”.

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLuFU0pCJtWUZ4mFp9RseD4QnZolqD\\_ACO](https://www.youtube.com/playlist?list=PLuFU0pCJtWUZ4mFp9RseD4QnZolqD_ACO)

#### **b. Tests de Kahoot:**

b.1. “How much do you know about Australia?”: <https://create.kahoot.it/details/how-much-do-you-know-about-australia/431ad7bb-3861-4e36-b044-5f2703d0416b>

b.2. “Mapping the British Isles”: <https://create.kahoot.it/details/mapping-the-british-isles/3f4f3b7d-5f08-4027-a8cb-1efecd9fc248>

### **CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO.**

La adaptación de la asignatura al enfoque de aula invertida ha confirmado muchos de los beneficios citados por Gilboy et al. (2013) y Berenguer (2016) entre otros autores: una mejora de la interacción profesorado-alumnado, oportunidades de feedback en tiempo real, y un aumento de la implicación del alumnado (Gilboy et al., p. 2). En este sentido, se ha producido una mejora sensible en el desarrollo de las clases expositivas, tanto las impartidas en modelo de aula invertida como en las

convencionales: invitar al alumnado a cobrar protagonismo en las sesiones de aula invertida parece haber reducido su grado de inhibición durante las sesiones convencionales, y eliminado su reticencia a plantear preguntas o solicitar aclaraciones durante la exposición.

Por otra parte, tanto Gilboy et al. (p. 2) como Berenguer (p. 1469) establecen una relación causal directa entre la implicación del alumnado y el uso de la tecnología que parece necesario tratar con cautela. Si bien es cierto que como nativos digitales nuestro alumnado no ha tenido dificultades apreciables para acceder al material publicado y participar en las actividades, el factor decisivo parece ser la percepción de una correlación entre la participación en dichas actividades y el éxito en la evaluación final. Así, el alumnado ha respondido bien tanto a las sesiones expositivas en modo aula invertida como a los seminarios evaluables. Sin embargo, han demostrado una adquisición muy débil de los contenidos proporcionados en los video-tutoriales en línea.

Esto ha quedado especialmente patente en su respuesta a las redes sociales de la asignatura. Gómez et al. (2012), en su estudio sobre el uso académico de las redes sociales entre el alumnado universitario, afirman que las personas encuestadas no perciben las redes como una posible fuente de apoyo académico (p. 135), y atribuyen esta percepción al desinterés de docentes e instituciones en su utilización (p. 136). Finalmente concluyen:

Se deduce de esto que, en las universidades podría estar aún muy arraigada la enseñanza tradicional formal, donde la comunicación siempre es unidireccional (profesor-alumno) y donde al alumno le cuesta más participar y sentirse integrado.

El proyecto, sin embargo, ha combinado elementos dirigidos a incrementar la participación del alumnado en las sesiones presenciales a través de Q&A y dinámica de grupos, con invitaciones a participar en discusiones en línea, tanto con el profesorado como entre iguales. Mientras que el alumnado no ha mostrado reticencia a intervenir públicamente durante las sesiones presenciales, su utilización de las redes sociales se ha limitado principalmente a responder a las preguntas marcadas por el profesorado para cada sesión, y no se han registrado interacciones públicas entre iguales. Esto puede deberse a varios factores, desde la ausencia de incentivos externos para el alumnado, a la pervivencia de los modelos unidireccionales de comunicación mencionados por Gómez et al.

Aun así, como apunte final cabe destacar que los resultados de la convocatoria de enero reflejan una clara mejora respecto al curso 2018-2019, como se muestra en la siguiente tabla comparativa:

Curso	Matric.	Aprob.	Susp.	No pres.	Tasa pres.	Tasa rend.	Tasa sup.
2018-2019	131	44	49	37	70,99%	33,58%	47,31%
2019-2020	135	54	46	35	74,07%	40%	54%

Por ello consideramos que, a pesar de su complejidad, el proyecto ha satisfecho nuestras expectativas. Entre las áreas a desarrollar para futuras ediciones se encuentra la elaboración de nuevos materiales y actividades en línea para reforzar el enfoque de aula invertida y la incorporación de las redes sociales a las actividades evaluables de la asignatura.

## BIBLIOGRAFÍA

Alonso Hernández, María Henar e Ismael López Medel. 2008. "Adaptando asignaturas al Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de "Teoría y técnica de la Publicidad". En *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES*, coords. Imelda Rodríguez Escanciano, Ana Isabel Caballero Merino, María Yolanda Fernández Ramos y María del Carmen Pérez López, pp. 355-368. España: Servicio de Publicaciones, Universidad Europea Miguel de Cervantes, D. L. 2008.

Berenguer Albaladejo Cristina, 2016 (1468). "Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom". En *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, coord. por María Teresa Tortosa Ybáñez, Salvador Grau Company y José Daniel Álvarez Teruel. Online. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601467>

García Felipe et al. 2007. "Nativos digitales y modelos de aprendizaje". En *Post-Proceedings del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables, SPDECE 2007*, Bilbao, España, septiembre 19-21.

Gilboy Mary Beth, et al. 2013. "Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom". En *Journal of Nutrition Education and Behavior*, volumen 1, número 1.

Gómez, Roses y Farias. 2012. "El uso académico de las redes sociales en universitarios". *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. 1134-3478. Online. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/14-PRE-13426.pdf>

Hartley, James y Alan Cameron. 1967. "Some Observations on the Efficiency Of Lecturing". *Educational Review*, volumen 20, número 1.

Jones, Christopher. 2015. *Networked Learning: An Educational Paradigm for the Age of Digital Networks*. Estados Unidos: Springer.

Junco, Reynol. 2014. *Engaging Students through Social Media: Evidence-Based Practices for Use in Student Affairs*. Estados Unidos: Jossey-Bass.

Tess, Paul A. 2013. "The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review". *Computers in Human Behavior*, volumen 29, A60–A68.



Universidad de Oviedo  
Universidá d'Uviéu  
University of Oviedo

## Adaptación a un enfoque de clase invertida con apoyo de redes sociales para la asignatura Introducción Cultural al Mundo Anglófono

**(PINN-19-A-040)**

Marta Ramón García	<a href="mailto:ramonmarta@uniovi.es">ramonmarta@uniovi.es</a>
Aurora García Fernández	<a href="mailto:aurora@uniovi.es">aurora@uniovi.es</a>
Laura Martínez García	<a href="mailto:martinezlaura@uniovi.es">martinezlaura@uniovi.es</a>
Irene Pérez Fernández	<a href="mailto:perezirene@uniovi.es">perezirene@uniovi.es</a>
Máximo Aláez Corral	<a href="mailto:alezmaximo@uniovi.es">alezmaximo@uniovi.es</a>
Elena Avanzas Álvarez	<a href="mailto:avanzaselena@uniovi.es">avanzaselena@uniovi.es</a>
Raquel Serrano González	<a href="mailto:serranoraquel@uniovi.es">serranoraquel@uniovi.es</a>

Vídeo de la conferencia disponible en la página web de las  
[XIII Jornadas de Innovación en Docencia Universitaria](#)

<sup>(1)</sup> **Marta Ramón García** es profesora en el Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Universidad de Oviedo desde 2009. Entre 2004 y 2009 estuvo vinculada al Departamento de Historia de la Universidad de Maynooth, en Irlanda. Sus líneas de investigación son el nacionalismo, el 'ocio racional' y el alcohol en la Irlanda victoriana. En la actualidad forma parte del grupo de investigación de la Universidad de Oviedo Health, Environment, Arts and Literature (HEAL). Desde 2011 ha impartido docencia y supervisado trabajos de investigación en el Máster Universitario en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria (MEILIC), y ha impartido las asignaturas Culturas de las Islas Británicas e Introducción Cultural al Mundo Anglófono en el Grado en Estudios Ingleses. Además, ha sido coordinadora de ésta última entre 2013 y 2020.

## ANEXOS

### Anexo 1



Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana  
GRADO EN ESTUDIOS INGLESES  
CULTURAL INTRODUCTION TO THE ANGLOPHONE WORLD (ICMA)

#### UNIT 3 > CEX11: THE AMERICAN CENTURY



The United States' contribution to the Allied victory in WW2 consolidated the status of the country in the international context. Despite the fierce competition of the Soviet Union during the Cold War, the US became the world's mightiest super-power and the American way of life and American culture spread throughout the world, mainly in the West. Instead of importing or imitating cultural trends from Europe, in the 20<sup>th</sup> century innovations, technological, social and aesthetical, crossed the Atlantic eastwards. This was especially true of the second half of the century, but it dates back to the aftermath of WW1, when the country's economy boomed, and the nation identified (and was identified worldwide) with the spirit of modernity.

A young, but powerful and self-confident country, the United States changed the pace of progress and the vital rhythm of western societies ever since they invented the assembly line and reinvented capitalism. In due time American business also changed the way culture was produced and transmitted, which gave way to the hybridisation of high-brow and low-brow cultural manifestations (literature, music, dancing, painting, etc.) and the rise of new cultural industries, such as cinema. The expansion of these new or renewed cultural products did not only cross borders, but also boundaries between social classes and between mainstream and minority communities —only age consolidated as a social and cultural barrier, with young people gaining relevance.

All things considered, the 20<sup>th</sup> century did not only bring the triumph of the United States but also the increasing Americanisation of the world; thus, its labelling as “the American century”. Throughout the century, American technology and business methods, social and political trends, cultural forms and media, arts and sports icons, not to mention consumer products and brands, appealed to millions of people across countries and became the embryo of the current global imaginary. To a great extent, their icons are also ours, and their history is essential to understand not only the history of the Anglophone world, but also our history. That is why we have decided to approach our introduction to American (i.e. US) history in the 20<sup>th</sup> century through visual rather than textual materials and we have included a section on films in each of the periods we have divided the century into. The aim is not for you to accumulate visual images on top of historical data, or sweat trying to memorize all those movies, but to stimulate your interest in the country and develop your awareness about the impact of Americanization.

To that end, for this section of the unit, we shall also be flipping the order of tasks: instead of implementing the lecture with the contents of the PPT, on this occasion **you must go through the PPT before attending the lecture** and skim its contents to answer the questions below. Rather than a lecture proper, the class will be dedicated to check your answers and put them into their context. After the class you need to return to the PPT and revise your material with regard to the visual information.

## Anexo 2



Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Filología Inglesa, Francesa y  
Alemana

CULTURAL INTRODUCTION TO  
THE ANGLOPHONE WORLD

### CEX 5: POLITICAL SYSTEMS IN THE BRITISH ISLES



#### KEY CONCEPTS

Executive / Legislative / Judiciary / Constitution; Seanad / Dáil / Taoiseach; uncodified constitution; Parliament; Westminster; House of Commons; House of Lords; shadow ministers / whips / backbenchers; Speaker; PM/MP; Constituency; Brexit; Suspension of Parliament

#### INTRODUCTION

1. Forms of government in the UK and Éire. Compare the two diagrams and sets of symbols:
  - a. What similarities and differences do you notice between the two systems?
  - b. What is the Irish equivalent of the House of Commons?
  - c. What about the Prime Minister?
  - d. How do you think the functions of the president differ from those of the *Taoiseach*?

#### THE POLITICAL SYSTEM IN IRELAND

1. What is the *Oireachtas*? What are its constituent elements?
2. How many members are there in each house of the *Oireachtas*? How are they selected?
3. Who is the current President? And the current *Taoiseach*?

#### THE POLITICAL SYSTEM IN THE UK

1. What is the main difference between the British constitution and that of the Republic of Ireland?
2. What is the difference between an MP and a PM?



## Anexo 3

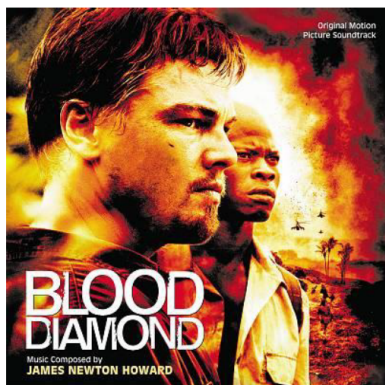


Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana  
INTRODUCCIÓN CULTURAL AL MUNDO ANGLÓFONO



### SEMINAR 3

#### Globalisation and neocolonialism in *Blood Diamond* (Edward Zwick, 2006)



This seminar focuses on neo-colonialism in an increasingly globalized Africa as the outcome of old colonial cultures and defective decolonization. It uses the film *Blood Diamond* (2006) directed by Edward Zwick, and the Civil War in 1990s Sierra Leone as a showcase.

Watch online at:

<https://5movies.to/movie/blood-diamond-556/>

#### A: *Blood Diamond*: Seminar Comprehension questions

As you watch the film, take notes and reflect on the following aspects. Be ready to answer any of the questions in class:

1. Throughout the film, there are several instances in which the characters refer to “this continent” and “Africa” as a whole (“This is Africa”, “I’ll never get out of this continent”, etc.). Do you think the filmmakers are right in suggesting that the situations portrayed are typical of the whole continent? Could this homogenising view be problematic?
2. The first line spoken in English in the film, by Solomon Vandy’s son Dia, is “English boys don’t go to school every day.” What view of “English boys” does it imply?
3. Throughout the film, think about what aspects may have a documentary value, and which may be a romanticized, fictional representation of Africa. Give examples of each.
4. Throughout the film, consider the contrast between the character of Danny Archer and that of Solomon Vandy. What sort of contrasting stereotypes of the White man and the Black man do they represent? Could it be argued that the idealization of Black culture as more innocent, simple, natural, etc. is founded on colonial ideology? Explain.
5. **02’50”** Why does Dia’s teacher say “this country was founded as a utopia”?
6. **05’40”** What sort of cruel lesson about democracy do the rebels want to give at the fishermen’s village?
7. **06’00”** Images of a meeting about the problems of the diamond industry alternate with images of the mining camp where Vandy and others are searching for diamonds. What is the effect of this juxtaposition?
8. **06’40”** What other substances of value, apart from diamonds, have provoked killings and misery “throughout the history of Africa? What, in your opinion, might be the general reason for that?