

3. B-learning: aula invertida para el aprendizaje de los verbos “ser” y “estar” en estudiantes de español como lengua extranjera



LUIS JOSÉ PARDO BORRAEZ*

MARÍA ANGÉLICA ACOSTA NARANJO**

JAIRO ALBERTO GALINDO CUESTA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.352.03>

Resumen

Este capítulo presenta los resultados de una investigación que evalúa la efectividad del modelo B-learning y la estrategia del aula invertida en la enseñanza de los verbos “ser” y “estar” a estudiantes de español como lengua extranjera en el colegio Halifax County High School. Se utilizó la plataforma Canvas para facilitar la implementación de módulos educativos con actividades interactivas. La investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso, empleando herramientas de recolección de datos como entrevistas, cuestionarios y análisis documental.

Los resultados mostraron que, aunque algunos estudiantes continuaron enfrentando dificultades para distinguir los usos y formas de los verbos “ser” y “estar”, el modelo B-learning, combinado con la estrategia del aula invertida, mejoró significativamente su comprensión y aplicación. Los módulos interactivos permitieron a los estudiantes aprender de forma autónoma y a su propio ritmo, mientras que las actividades colaborativas fortalecieron la interacción y el aprendizaje compartido.

* Maestro en Diseño y Gestión de Escenarios Virtuales de Aprendizaje. Profesor en Halifax County High School, Estados Unidos. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0628-4558>

** Maestra en Diseño y Gestión de Escenarios Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de La Salle, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8949-3775>

*** Doctorante en Educación con énfasis en Tecnología Educativa en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0933-5707>

Palabras clave: *B-learning, aula invertida, enseñanza del español, Canvas, verbos ser y estar.*

Introducción

Este capítulo analiza el impacto de la implementación del modelo B-learning y la estrategia de aula invertida en la enseñanza de los verbos “ser” y “estar” a estudiantes de español como lengua extranjera del Colegio Halifax County High School. La investigación tuvo como propósito diseñar y caracterizar una estrategia didáctica que facilitara la comprensión y diferenciación entre estos dos verbos, los cuales suelen ser problemáticos para los estudiantes no nativos.

El estudio se inspiró en la revolución tecnológica en el ámbito educativo que ocurrió durante y después de la pandemia de COVID-19. Durante el confinamiento, surgieron numerosos estilos y herramientas en línea que despertaron el interés de los docentes como alternativas para la transmisión del conocimiento, tradicionalmente impartido en el aula. Diversas plataformas virtuales comenzaron a funcionar como aulas digitales, ofreciendo soluciones inmediatas a la crisis educativa derivada de la imposibilidad de los estudiantes de asistir físicamente a las instituciones.

El Colegio Halifax County High School, ubicado en el condado de Halifax, Virginia, no fue ajeno a estos cambios. Sin embargo, la transición a la virtualidad se realizó principalmente mediante la distribución de materiales en formato PDF y escaneos de libros, con el objetivo de replicar, en la medida de lo posible, las prácticas tradicionales del aula. Ante esta situación, y aprovechando la plataforma Canvas, adquirida por el colegio incluso antes de la pandemia, surgió la idea de desarrollar materiales teóricos y didácticos más atractivos para los estudiantes, garantizando que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se viera afectado por el cambio de formato, ya que durante esta transición se evidenció la falta de una estrategia didáctica efectiva adaptada al entorno en línea, específicamente para la enseñanza del idioma español como lengua extranjera.

Tras la emergencia sanitaria, y basándose en los contenidos pedagógicos explorados durante los estudios de maestría, se planteó mejorar esos mate-

riales empleando el modelo B-learning, cuyas características de uso en actividades sincrónicas y asincrónicas favorecen la accesibilidad, la independencia y el manejo del tiempo por parte de los estudiantes. Además, se incorporó la estrategia de aula invertida, que facilita la organización y creación de material didáctico, al tiempo que promueve el trabajo independiente y colaborativo.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente expuestos, surge la idea de diseñar una estrategia didáctica que se adapte al modelo B-learning y que integre las características propias de las etapas de la estrategia del aula invertida. Dicha estrategia estaría organizada en módulos utilizando la plataforma LMS Canvas y, en este estudio específico, buscaría optimizar la enseñanza de los verbos “ser” y “estar” en estudiantes de español como lengua extranjera del Colegio Halifax County High School.

Fundamentación teórica y conceptual

Plataformas de aprendizaje

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una transformación radical con el avance de las tecnologías digitales. Según Álvarez (2017), el uso de herramientas tecnológicas ha permitido una interacción más fluida entre estudiantes y docentes, lo que ha contribuido a mejorar el aprendizaje de idiomas, como en este caso, mediante la utilización de la plataforma virtual LMS Canvas®. Ante la ausencia de una estrategia didáctica diseñada con un enfoque pedagógico estructurado para aprovechar las capacidades de Canvas, este estudio profundiza en la fundamentación teórica y los soportes bibliográficos que analizan las características de las herramientas empleadas. Se abordan temas relacionados con el uso de estrategias efectivas para la enseñanza de lenguas con uso de tecnología, el modelo B-learning, la estrategia del aula invertida, la plataforma LMS Canvas y las dificultades de los estudiantes cuya lengua nativa es el inglés para entender los usos y formas de los verbos “ser” y “estar” en español.

De Jesús *et al.* (2020) argumentan que, ante la falta de motivación de los estudiantes por aprender español como lengua extranjera, muchos docentes

han replanteado las metodologías tradicionales de enseñanza y han buscado formas de mejorar su práctica docente. Los autores respaldan esta idea señalando la limitación de algunos maestros para emplear recursos más allá de los libros, los pizarrones y la interacción directa con los estudiantes como ejes principales en el proceso de enseñanza.

De Jesús *et al.* (2020) también destacan que algunos estudios previos a sus hallazgos resaltan la importancia del uso de actividades lúdicas para fomentar la exploración de nuevas estrategias alejadas de la educación tradicional. Estas actividades buscan motivar a los docentes a explorar, trabajar y desarrollar dinámicas en las que los estudiantes puedan demostrar sus habilidades. Teniendo en cuenta lo anterior, una de las características que podría integrar una estrategia didáctica es la incorporación de actividades lúdicas. Según Calderón, Marín y Vargas (2015), este tipo de actividades favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, mejoran las relaciones interpersonales y promueven el sentido del humor. Además, permiten que el aprendizaje ocurra de manera natural y atractiva, facilitando la adquisición de conocimientos significativos.

La gamificación, considerada una actividad lúdica que ha sido estudiada en el campo de la educación, aparece como alternativa para el diseño de las actividades relacionadas con la enseñanza de los verbos “ser” y “estar” del español, cuya temática se desarrolla en este proyecto. Según Palmero, D. J. (2019), la gamificación se ha convertido en un recurso didáctico cada vez más relevante en diversos contextos de aprendizaje, impactando significativamente las maneras de comprender y llevar a cabo la enseñanza de idiomas. Silveira y Barone (1998) afirman que los juegos pueden emplearse con diversos fines en el contexto de aprendizaje. Uno de los principales y más relevantes es el desarrollo de la autoconfianza, mientras que otro es el incremento de la motivación. Además, constituyen un método efectivo que facilita una práctica significativa de lo aprendido. Incluso los juegos más sencillos pueden servir para ofrecer información objetiva y practicar habilidades, lo que contribuye al desarrollo de destrezas.

Por otro lado, la inclusión de proyectos, otra de las características a considerar en el diseño de la estrategia didáctica descrita en esta investigación, permite, según Fernández y Caselatto (2001), la integración de tareas y conceptos previamente utilizados para lograr un objetivo final. Dado que

la estrategia del aula invertida es parte de este estudio y el trabajo colaborativo constituye una de sus etapas, los proyectos colaborativos son una forma de integrar no solo los conocimientos y tareas previas, sino también de fomentar el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el aprovechamiento de las sesiones sincrónicas.

Blended learning (B-learning)

El modelo de Blended Learning es un enfoque educativo que combina el aprendizaje presencial y en línea, aprovechando las ventajas de ambos. Entre sus beneficios se encuentran la flexibilidad, la personalización del aprendizaje y una mayor interacción del estudiante con los contenidos (Graham, 2006). Sin embargo, también presenta desafíos, como el nivel de competencia digital de los estudiantes y docentes, y el uso eficaz del tiempo (Horn y Staker, 2014).

En el aprendizaje mixto, el estudiante tiene cierto control sobre el tiempo, el lugar, el enfoque y el ritmo del aprendizaje (The Foundation of Excellence in Education, 2011). Esto significa que el aprendizaje no se limita a la jornada escolar, ni a las paredes del aula, ni al ritmo de toda la clase. La tecnología facilita que los estudiantes adapten su aprendizaje según sus necesidades individuales.

Tanto en la modalidad en línea como en la presencial, el aprendizaje ofrece características que permiten la personalización y la diferenciación entre los estudiantes de un grupo diverso (Salas, 2009). Esta flexibilidad se traduce en una mayor adaptabilidad a las necesidades individuales de cada aprendiz, mejorando así la experiencia educativa.

A través del aprendizaje mixto, los docentes supervisan el plan de estudios y la entrega de las actividades, pero también proporcionan un componente en línea que es flexible, permite interacción virtual, trabajo colaborativo y una experiencia educativa personalizada (Tucker, 2012; Horn y Staker, 2011).

En un entorno de aprendizaje B-learning, las clases pueden ser sincrónicas o asincrónicas. El aprendizaje sincrónico ocurre cuando la interacción entre el profesor y el estudiante sucede en tiempo real. Esto puede ocurrir

en un aula tradicional o en distintos lugares mediante un curso virtual dirigido por un profesional. En ambos casos, la interacción y retroalimentación son inmediatas. Según Yamagata-Lynch (2014), la combinación de características sincrónicas y asincrónicas en los cursos en línea puede aumentar el compromiso de los estudiantes y mejorar los resultados de aprendizaje.

Al tomar como referencia el modelo B-learning, se concluye que para la ejecución de este proyecto, las herramientas tecnológicas ofrecidas por la institución educativa son clave. Estas incluyen computadoras personales para cada estudiante, que no solo se utilizan en el colegio, sino también en sus hogares, y el funcionamiento constante de una plataforma LMS, que permite incluir los contenidos de la clase de español. De este modo, tanto los estudiantes como los maestros tendrán acceso permanente a los contenidos, actividades y calificaciones. Por lo tanto, el modelo B-learning se adapta perfectamente a las características que se deben incluir en la estrategia didáctica.

Aula invertida

El aula invertida o *flipped classroom*, como su nombre sugiere, es una de las estrategias utilizadas en el modelo B-learning, y está transformando los roles y momentos de la educación convencional. Los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a materiales y actividades multimedia que no necesariamente se limitan al ámbito del aula; por el contrario, el alumno tiene la libertad de elegir el momento y el lugar para utilizar estos recursos.

De acuerdo con Maina *et al.* (2020), en el contexto del modelo de aula invertida, los estudiantes tienen la posibilidad de acceder de forma autónoma al contenido inicial a través de vídeos grabados, materiales didácticos u otros recursos, para posteriormente abordar la parte práctica o resolver cuestiones complejas durante las clases presenciales o de manera sincrónica.

Este proceso se puede explicar de manera más clara al abordar una secuencia didáctica utilizada en el aula invertida y explicando sus fases. En la primera fase, la introducción, de manera sincrónica, se les explica a los estudiantes la metodología del aula invertida, ya que es importante que entien-

dan cómo funciona. También se les anima a revisar el material multimedia disponible para llevar a cabo las actividades destinadas al trabajo independiente. Betancur (2022). Es recomendable para esta fase contar con un cronograma de aprendizaje, en el cual el estudiante pueda identificar en qué momento y lugar se debe llevar a cabo cada actividad.

En la siguiente fase, el trabajo independiente, los estudiantes acceden a los materiales y actividades que el docente ha proporcionado para abordar los temas. De forma individual, revisan el material y lo comprenden. También pueden plantear preguntas sobre el tema antes de la sesión sincrónica si hay aspectos que no entienden completamente. Además, llevan a cabo actividades autogestionadas que les permiten realizar múltiples intentos y recibir retroalimentación inmediata (Betancur, 2022). Es importante contar con una plataforma de aprendizaje o un sitio web para la recopilación de las evidencias de los estudiantes. Los estudiantes deben tener pleno conocimiento del manejo de la misma.

La fase que sigue es la de trabajo colaborativo, la cual comienza con un espacio dedicado a la resolución de preguntas. Luego, el profesor diseña actividades en las que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos durante la fase de trabajo independiente (Betancur, 2022). Para facilitar la interacción y comunicación entre los estudiantes que formarán parte de los grupos de trabajo, se deben proporcionar herramientas adecuadas para que esta interacción se dé.

Se completa el desarrollo del aula invertida con la fase de evaluación y cierre, en esta etapa, se retoman por parte del docente las actividades que el estudiante desarrolló de forma independiente para observar y analizar el desempeño de los estudiantes a nivel cognitivo y de competencias.

Se elige la estrategia de aula invertida dentro de las opciones ofrecidas por el modelo B-learning debido a la organización de sus etapas y al hecho de que los contenidos y actividades de la estrategia didáctica de este proyecto se presentan en forma de módulos de aprendizaje.

En segundo lugar, las plataformas de gestión de aprendizaje facilitan la administración y difusión de contenidos educativos. Adicionalmente, poseen funciones como la creación de cursos, el seguimiento del progreso de los estudiantes, la evaluación, entre otras (Watson y Watson, 2007).

Plataforma LMS Canvas©

Según Morgado, L. G. y Reyes, Y. G. (2024), explorar la importancia de Canvas en el ámbito educativo es fundamental, ya que es una plataforma de gestión de aprendizaje en línea que ha ganado popularidad en instituciones educativas a nivel mundial debido a su funcionalidad, adaptabilidad y versatilidad. Canvas no solo proporciona un espacio virtual para distribuir contenido educativo, sino que también facilita la comunicación entre estudiantes y profesores, la evaluación del progreso estudiantil y la colaboración en proyectos. Además, permite el aprendizaje tanto sincrónico como asincrónico, y se puede acceder fácilmente desde cualquier dispositivo, en cualquier momento y lugar (Instructure, 2021). La plataforma ofrece herramientas que permiten monitorear el aprendizaje de los estudiantes durante el curso, recolectando puntajes de actividades y procesos, lo que facilita el seguimiento de los niveles de competencia alcanzados (Burrack y Thompson, 2021).

El uso de Canvas ha cambiado la dinámica tradicional del aula, proporcionando a los maestros herramientas para personalizar la enseñanza, adaptarse a diversos estilos de aprendizaje y fomentar la participación activa de los estudiantes. Su impacto se refleja en una mayor eficiencia educativa y mejores resultados de aprendizaje. Además, ha sido clave para la transición hacia modalidades de educación a distancia, especialmente durante crisis como la pandemia de COVID-19. Su flexibilidad y accesibilidad han permitido a las instituciones educativas continuar ofreciendo experiencias de aprendizaje de calidad, incluso en entornos remotos (Morgado, L. G., y Reyes, Y. G., 2024).

Este estudio se centra en aprovechar los beneficios de Canvas para distribuir la estrategia didáctica diseñada en módulos de aprendizaje de manera organizada, permitiendo a los estudiantes acceder a ellos sin depender de un horario o lugar específico.

Los verbos "ser" y "estar"

Este estudio utiliza una de las temáticas más desafiantes del idioma español, la comprensión y apropiación de los verbos "ser" y "estar", para comprobar

la efectividad de la estrategia didáctica. Es importante destacar que las diferencias entre estos dos verbos han sido abordadas en la literatura desde diversas perspectivas, como lo señalan Gumiel-Molina *et al.* (2015). Estas perspectivas han sido explicadas de manera detallada por autores como Luján (1981), Fernández Leborans (1999), Gallego y Uriagereka (2009), entre otros.

Sin embargo, Gumiel-Molina *et al.* (2015) plantean que todas esas explicaciones, con mucho respeto para los autores, pueden resumirse en la diferenciación entre los adjetivos que se emplean con cada uno de los verbos. Estas diferencias han sido clasificadas en dos categorías: la primera, que agrupa únicamente los adjetivos que combinan con el verbo SER, se define como “adjetivos relacionales”. Algunos ejemplos de este grupo son características físicas o de carácter y nacionalidad o país de origen. La otra categoría, por lo tanto, es la que agrupa solo los adjetivos que combinan con el verbo ESTAR, y se define como “adjetivos perfectivos”. Estos básicamente expresan situaciones temporales como el estado de ánimo y la ubicación.

Por otra parte, Alcubierre (2008) asegura que estas distinciones no son gramaticalmente tan diáfanas como se espera. Él realiza la misma clasificación, pero utiliza los términos “cualidad” (permanencia) y “estado” (cambio), pero argumenta que en muchas situaciones esta clasificación es confusa si se piensa en situaciones que no son claramente permanentes para el estudiante. Alcubierre ilustra esta desorientación por medio del siguiente ejemplo: “Pedro es pequeño”. El estudiante con lógica puede pensar que es una situación transitoria, puesto que Pedro algún día crecerá. Otro ejemplo que difiere de la regla de la permanencia y el cambio, según Alcubierre, es el siguiente: “Pedro está muerto”, que es un estado irreversiblemente permanente, pero está expresado con el verbo “estar”.

Ante estas alteraciones de la regla de lo permanente y lo cambiante, Alcubierre (2008) sostiene que la decisión de categorizar los usos de estos dos verbos basados en grupos de adjetivos genera más confusión, dado que la característica fundamental de un estado radica en su conexión intrínseca con el tiempo cronológico, la evolución y el cambio.

Otro aspecto relevante en el entendimiento de los verbos “ser” y “estar” es las diversas interpretaciones o percepciones que pueden surgir por parte de los estudiantes angloparlantes en relación con estos verbos del idioma

español. La comparación más inmediata, por lo tanto, es entre los usos del verbo “to be” en inglés y los usos de los verbos “ser” y “estar”, Górriz Costoya *et al.* (2013). Sin embargo, según VanPatten (2010), la función de cada verbo, “ser” y “estar”, es diferente y no se corresponde con la forma “to be” del inglés. El autor respalda esta afirmación al explicar que, debido a que el inglés cuenta con un único verbo copulativo y auxiliar, “to be”, se plantea un desafío de aprendizaje para los hablantes de inglés que se embarcan en la adquisición del español como lengua extranjera. Los estudiantes angloparlantes deben discernir las diversas funciones de “to be” y aprender a establecer distinciones entre los dos verbos en español.

Estudios previos

Con base en los criterios mencionados para la presente investigación, también se hizo necesario indagar qué investigaciones y estudios se han hecho sobre la enseñanza de los verbos “ser” y “estar” en el proceso de la enseñanza del español como segunda lengua. También se recolectó información sobre estudios o investigaciones que hayan aplicado la metodología de B-learning en la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes nativos de inglés.

Guijarro-Fuentes (2008) menciona que existen numerosos artículos e investigaciones dedicados a la enseñanza de los verbos “ser” y “estar”. Cita a Clements (1988, 2005) y a Luján (1981), quienes realizaron estudios desde el funcionalismo y el generativismo. En estas investigaciones, se observó que los verbos “ser” y “estar” presentan dificultades tanto para hablantes nativos de español como para quienes aprenden español como segunda lengua. Uno de los principales problemas es la intercambiabilidad de estos dos verbos. Los estudiantes tienden a confundirlos, dependiendo del significado y, en particular, de los adjetivos que se usan después de ellos, ya que algunos adjetivos pueden funcionar con ambos verbos, cambiando así el significado según el contexto y la intención del hablante.

Es de resaltar que los dos verbos tienen usos diferentes y se usan en diferentes contextos, pero que las construcciones más frecuentes son las que se usan con los adjetivos. Guijarro-Fuentes (2008) cita a Vaño-Cerdá (1982),

quien asegura que más del 80 por ciento de los adjetivos permiten el contraste entre los dos verbos. Aunque el carácter significativo de los adjetivos ayuda a determinar cuál de los dos verbos usar, en algunos casos no es tan fácil hacerlo. Es por eso que, para Guijarro-Fuentes (2008), se hace indispensable enseñarles a los estudiantes en primera instancia cuáles son los usos que están conectados con cada verbo y las situaciones contextuales en las que uno u otro verbo puede funcionar.

En la ciudad de Medellín, Colombia, en el año 2022 se llevó a cabo una investigación por parte de los investigadores Maldonado Muñoz, S., y Agudelo Patiño, M. S. (2022), con relación al análisis del desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de nivel A1 a través de la enseñanza de los verbos “ser” y “estar”. En esta investigación, Maldonado y Patiño diseñaron una unidad didáctica con base en la enseñanza y asimilación de los verbos “ser” y “estar”.

Dos resultados importantes se destacan de esta investigación: en primer lugar, los investigadores lograron identificar que los estudiantes recurren a la traducción para poder entender los verbos “ser” y “estar” de mejor manera. Debido a que el estudio se hizo en dos escuelas en donde se enseña español para extranjeros, y cuyos estudiantes eran hablantes de habla inglesa, se determinó que el aprendizaje en cuanto a significados y usos de los dos verbos era difícil, lo que llevó a los estudiantes a recurrir continuamente a la traducción entre español e inglés. Sin embargo, la pretensión del estudio era lograr que los estudiantes comprendieran el funcionamiento de los verbos sin tener que recurrir a la traducción, sino a través de sus características semánticas y pragmáticas en cuanto a los componentes culturales.

En segundo lugar, se determinó que existen muy pocos materiales didácticos para la enseñanza del español y aún menos para la enseñanza de tópicos específicos como los verbos en mención. Maldonado y Patiño identificaron que el material existente proviene de España, pero que no es suficiente ni adecuado para las necesidades de todos los estudiantes. Es por eso que se vieron en la necesidad de crear una unidad didáctica que fuera de ayuda para el aprendizaje del idioma y en específico de los verbos “ser” y “estar”.

En otro contexto, en la ciudad de Zaragoza, en España, la investigación llevada a cabo por Górriz Costoya (2013) llamada “A la caza de los verbos

ser y estar camuflados por las calles y redes de Zaragoza: propuesta de intervención didáctica sobre el uso de los verbos ser y estar, destinada al estudiante inmigrante adolescente” expone la importancia de la enseñanza de los verbos ser y estar para estudiantes de un colegio en Zaragoza que atiende estudiantes extranjeros que necesitan adquirir un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo. Así como se ha explicado en otras investigaciones, los verbos ser y estar representan un problema para los estudiantes de español como lengua extranjera, en primer lugar, porque son dos verbos que describen lo que en otros idiomas se hace con un solo verbo. En segundo lugar, al estudiar la teoría de los usos de estos verbos pareciera sencilla de explicar y aprender, sin embargo, en la práctica, los límites entre un verbo y otro no están bien definidos y el problema no solo es en cuanto a formas o conjugaciones, sino en la semántica y las posibles interpretaciones que hace el hablante sobre lo que quiere decir.

Por otro lado, en el diseño de la investigación, Górriz Costoya (2013) propuso que para el aprendizaje del idioma y en especial de los verbos “ser” y “estar”, el enfoque por tareas consiste en que el estudiante aprenda de manera autónoma y con un acompañamiento del docente, las temáticas a estudiar. En el caso del aprendizaje de las lenguas, el enfoque por tareas ayuda a desarrollar las habilidades y/o destrezas de hablar, escuchar, leer, escribir y dialogar. También se plantea que el enfoque por tareas no debe tener una complejidad gramatical de tal manera que los estudiantes no puedan desarrollarlas ni las tareas que sean demasiado largas y causen desmotivación. En esta investigación, Górriz Costoya (2013) comenzó a utilizar las TIC como recurso y el uso de actividades por internet, como un precursor de lo que hoy se conoce como aula virtual en un escenario virtual. Para ella, el uso de las TIC fue importante para que los estudiantes desarrollaran sus habilidades tanto lingüísticas como culturales.

Este es un antecedente importante para la presente investigación, ya que al hablar de modelo B-learning se puede hablar de la relación que puede haber con el enfoque por tareas, pues en las etapas del modelo B-learning, los estudiantes resuelven una serie de actividades o tareas que les ayudan a aprender la temática y a practicar sus habilidades comunicativas de manera autónoma y autodidacta con asistencia e interacción con el docente de manera mínima, ya sea presencial o virtual.

Otra investigación pertinente en cuanto al estudio y la enseñanza de los verbos *ser* y *estar* es la realizada por Agudelo (2018) llamada “Errores y Causas: usos de *ser* y *estar* en estudiantes francófonos de ELE. Forma y Función”, la cual consiste en determinar cuáles son los errores más comunes que los estudiantes de español como segunda lengua cometen en el momento de determinar cuál verbo usar dependiendo del contexto, las formas y los usos de estos verbos. La investigación concluyó que los errores más comunes que los estudiantes cometen tienen relación con los siguientes aspectos: la localización temporal, la dificultad de usar el verbo *estar* con adverbios de modo bien o mal, dificultad con la localización espacial, errores con la identificación de sustantivo y pronombre, errores para demostrar la pertenencia a una clase y, por último, errores del verbo *ser* como identificativo.

Este estudio evidencia las dificultades que los estudiantes de español como segunda lengua presentan en el momento en que tienen que utilizar los verbos “*ser*” y “*estar*” en un contexto. Por lo tanto, se hace importante tener en cuenta esta caracterización de los errores para así diseñar los módulos de estudio y que los estudiantes puedan entender las formas y los usos de los verbos y los puedan utilizar sin cometer una gran cantidad de errores, desarrollando sus competencias comunicativas con mejores resultados.

Cuesta Serrano (2007), en su estudio sobre si “¿Es posible simplificar los usos de “*ser*” y “*estar*” en la enseñanza de ELE?”, hecho para el centro de idiomas de la Universidad de Cantabria, en España, señala que para enseñar los verbos “*ser*” y “*estar*” lo mejor es conjugar los modelos: nocional, gramatical y pragmático, es decir, enseñar las funciones, las formas estructurales y el uso que se le da a cada verbo, sin perder de vista el enfoque comunicativo en la cual los estudiantes puedan usar cada verbo de manera acertada de acuerdo a los contextos en que se necesitan. Cuesta Serrano (2007) propone cuatro pasos para ordenar los contenidos al momento de enseñar estos dos verbos, que en últimas es el mismo modelo que adopta el Centro Virtual Cervantes© (2024) del Instituto Cervantes en el currículo de ELE:

1. Reconocer los usos del verbo “*ser*”.
2. Distinguir los usos de “*ser*” y “*estar*”, teniendo en ponderación tanto los adjetivos que se usan con cada verbo como las palabras que indican localización espacial.

3. Identificar los usos del verbo estar con adverbios de modo y con la preposición DE.
4. Reconocer los momentos en que los verbos SER y ESTAR cambian de significado al ser usados con los adjetivos y su función calificativa (de descripción física, de carácter, de emoción o personalidad).

Cuesta Serrano (2007) asegura que el Instituto Cervantes, al aplicar estos pasos, conjuga los enfoques de enseñanza de la lengua de esta manera:

“Uso de “ser” para identificar: enfoque nocional”.

“Uso de “ser” para referirse a nacionalidad, profesión, origen, ideología, material: enfoque nocional”.

“Uso de “ser” para expresar la hora y el tiempo: enfoque nocional”.

“Uso de “ser/estar” con adjetivos calificativos: enfoque semántico-gramatical”.

“Uso de “ser/estar” para expresar localización espacial: enfoque nocional”.

“Uso de “estar” con adverbio de modo: enfoque gramatical”.

“Uso de “estar” con la preposición DE con sustantivo y/o adjetivo participio: enfoque gramatical”.

Los investigadores Morales y Smith (2008) realizaron un proyecto de investigación con los estudiantes de segundo semestre de las clases de español como segunda lengua en el 2001 de la Universidad de Temple en Philadelphia, Pennsylvania, Estados Unidos, llamado “Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de ‘ser’ y ‘estar’ en español”. Morales y Smith (2008) se dieron cuenta de que la adquisición, aprendizaje y uso de los verbos ser y estar en español no es fácil para los estudiantes de español como lengua extranjera, ya que al momento de usar estos dos verbos copulativos los usaban de manera incorrecta, generando oraciones con poco o ningún sentido.

Morales y Smith (2008) determinaron que una de las estrategias metodológicas para enseñar el uso de los verbos ser y estar es a través de la asociación de imágenes mentales y conscientes para ayudar a los estudiantes a “resolver dificultades léxicas y gramaticales que afrontan al aprender una segunda lengua”. Como lo explican, esta asociación consiste en conectar vocablos parecidos en español y en inglés asociados con la palabra y el significado correcto para que los estudiantes los puedan recordar cuando tengan

que utilizarlos. Por ejemplo, asociar la palabra “cart”, que significa “carro de mercado”, con la palabra “carta” del español. La relación en este caso es fonética, más no semántica, pero que ayuda con la recordación del término.

En el caso de los verbos “ser” y “estar”, lo que hicieron fue asociar imágenes de dibujos animados con los respectivos usos de los verbos “ser” y “estar”, por ejemplo, para el verbo “ser” asociaron el dibujo de Robin Hood y el verbo “estar” lo asociaron con el dibujo de “Bugs Bunny” para hacer oraciones como: “Robin ES rubio” y “el conejo ESTÁ en la el coche”. Las asociaciones son “ser” con la palabra “ShERwood” y “estar” con Bugs Bunny the “STAR”.

De acuerdo con Morales y Smith (2008), el estudio dio resultados positivos en cuanto a que los estudiantes mostraron una mejoría en los usos y aplicación de los verbos ser y estar en contextos pragmáticos con errores mínimos en la construcción de oraciones, comparados con aquellos estudiantes que estaban recibiendo una instrucción formal. La diferencia consiste en que con el uso de la asociación de imágenes lo que se logró fue crear la conciencia de los usos y diferenciación de los verbos ser y estar, que es a donde se pretenden también llegar con el presente trabajo investigativo, que los estudiantes logren despertar esa concientización de cómo se usa cada verbo conectando las formas o conjugaciones con su complemento descriptivo.

En cuanto al modelo B-learning, Olvera *et al.* (2014) realizaron un estudio sobre las características del modelo B-learning Flipped Classroom o aula invertida. En este estudio no solo describen las etapas a seguir para desarrollar un aula invertida, sino que también hablan sobre algunas investigaciones y aplicaciones de aula que hasta ese momento se habían hecho. Si bien hasta ese momento, el modelo B-learning estaba tomando fuerza en instituciones educativas en los Estados Unidos, se estaba aplicando en instituciones de educación superior más que en colegios de nivel secundaria o primaria. Olvera *et al.* (2014) destacan que de dichas investigaciones se encontraron algunos hallazgos importantes como que el aula invertida genera más independencia en los estudiantes, facilita el aprendizaje autodirigido; también, desarrolla competencias informacionales y habilidades de pensamiento crítico, y se percibió un mayor grado de satisfacción al estar los estudiantes involucrados en este tipo de estrategia.

Diseño metodológico

La presente investigación se fundamenta en el paradigma sociocrítico, que adopta el enfoque cualitativo de Sosa (2003); el método de investigación es el estudio de caso simple. La elección del paradigma sociocrítico se justifica ante la ausencia de un enfoque pedagógico para aprovechar de mejor manera la plataforma Canvas© Hall (2023) para la clase de español 1 que ayude a optimizar las temáticas de la lengua, específicamente el aprendizaje de los verbos “ser” y “estar”. El enfoque es cualitativo-descriptivo porque la investigación se orienta hacia la descripción del funcionamiento del modelo B-learning en la clase de español 1 (Sosa, 2003), en este caso, en la relación entre la estrategia didáctica propuesta y el aprendizaje de los estudiantes de los verbos “ser” y “estar”.

El caso es la clase de español 1 como lengua extranjera y cómo el modelo B-learning aula invertida, aplicado a través de la plataforma Canvas©, puede optimizar el aprendizaje de temáticas específicas de la lengua como son los verbos “ser” y “estar” (Yin, 2003). Para la recolección y análisis de datos se recurrió a las siguientes fuentes: análisis documental, observación directa y entrevista estructurada (Yin, 2003). La interpretación de datos de las fuentes utilizadas se hizo bajo las siguientes categorías basadas en las etapas del modelo B-learning:

- a) Introducción o adaptación (de los verbos ser y estar)
- b) Trabajo independiente
- c) Trabajo colaborativo
- d) Evaluación
- e) Interacción con los módulos y elementos multimedia asignados en el LMS CANVAS

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron los siguientes: un diario de campo de Chávez (2022) para observar cómo los estudiantes respondieron y actuaron en cada etapa del modelo B-learning aula invertida. Es decir, se analizaron las categorías de adaptación, trabajo independiente, trabajo colaborativo y evaluación durante cada

módulo. El primer módulo diseñado fue sobre el verbo “estar” y el segundo módulo sobre el verbo “ser”, diseñados bajo el modelo B-learning aula invertida de acuerdo con Olvera *et al.* (2014).

En segunda instancia, se realizó una entrevista a un grupo focal de estudiantes para analizar su percepción sobre la aplicación del modelo B-learning en la clase de español, enfocándose en el aprendizaje de los verbos “ser” y “estar”. Este instrumento se aplicó a los estudiantes del grupo 3 de Español 1, quienes contaban con la autorización de sus padres o tutores legales para ser entrevistados.

Se plantearon las siguientes preguntas a los estudiantes participantes en el grupo focal:

¿Cómo les parece que funciona el modelo aula invertida del B-learning para la clase de español 1?

¿Este modelo les ayudó a entender y usar los verbos “ser” y “estar”?

¿Cómo les pareció cada una de las etapas: introducción, trabajo independiente, trabajo colaborativo y evaluación final?

¿Qué actividades les ayudaron a aprender los verbos “ser” y “estar”?

¿Qué les parece el diseño de cada módulo en Canvas®? ¿Qué les parece el diseño de cada una de las actividades, la navegación e interacción de las mismas, el formato de entrega y la retroalimentación?

También se utilizó un cuestionario autocompletado con el fin de analizar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes en cuanto a comprensión y diferenciación de los verbos “ser” y “estar”, después de aplicada la estrategia didáctica. El cuestionario fue validado por tres expertos en el área de la enseñanza de idiomas: una docente de español, magíster en la enseñanza de ELE (Anexos 3); una docente de español, magíster en ESL en idiomas (Anexos 5, 6); y una docente del área de francés, magíster en francés, educación secundaria y administración educativa (Anexos 7, 8). El cuestionario fue diseñado en la sección de Quizzes de la plataforma Canvas®, que arroja resultados inmediatos y el programa ofrece un análisis porcentual del mismo. En este test, los estudiantes tenían que seleccionar el verbo “ser” o el verbo “estar”, de acuerdo con las características de la pregunta y la oración. El test tuvo componentes de lectura de textos, lectura e interpretación de imágenes y de escucha (listening). (Anexo 9), en el cual se propusieron situaciones contextualizadas para poder determinar cuál de los verbos se

necesitaba usar de acuerdo tanto con los usos como con las conjugaciones de los mismos.

Además, se utilizaron los documentos creados por los estudiantes como parte de la investigación. Esto incluye cada actividad propuesta para que los alumnos pusieran en práctica lo aprendido sobre los verbos “ser” y “estar” durante cada módulo de la estrategia didáctica. De esta manera, se pudo evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes en cada etapa del modelo B-learning, observando su comprensión y uso de los verbos “ser” y “estar”. Esto también ayudó a determinar cuáles actividades tienen un mayor impacto en el proceso de aprendizaje y cuáles no.

Resultados

Tras la implementación del modelo B-learning y el aula invertida, se encontraron ciertos patrones y resultados relevantes en el aprendizaje de los verbos “ser” y “estar”:

Dificultades persistentes en el uso de los verbos “ser” y “estar”

A pesar de los avances logrados con la implementación del modelo, algunos estudiantes continuaron mostrando dificultades para diferenciar y usar correctamente los verbos “ser” y “estar”. No obstante, el uso del B-learning facilitó la comprensión de los contextos adecuados para cada verbo, mejorando el rendimiento general de los estudiantes en pruebas de comprensión lectora y actividades prácticas. Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por Guijarro-Fuentes (2008), quien destaca la complejidad inherente a la enseñanza de estos verbos debido a su carácter intercambiable en algunos contextos.

Impacto del aula invertida

La metodología del aula invertida permitió que los estudiantes se familiarizaran de antemano con el contenido teórico, lo cual facilitó la práctica

durante las clases presenciales. Según Maina y Guardia (2020), el aula invertida fomenta la autonomía y el aprendizaje autodirigido, características que se reflejaron en el entusiasmo de los estudiantes al aplicar los conocimientos adquiridos y participar en actividades colaborativas durante las sesiones presenciales.

Preferencia por el trabajo colaborativo

Durante la fase de trabajo colaborativo, los estudiantes expresaron que trabajar en equipo facilitaba su comprensión, ya que podían compartir y discutir el uso adecuado de los verbos. La investigación de Betancur (2022) también resalta que el trabajo colaborativo mejora la retención de conceptos y fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, lo cual se evidenció en los comentarios positivos de los estudiantes.

Autonomía y flexibilidad en el aprendizaje

Los estudiantes valoraron la autonomía que les otorgó el trabajo independiente, aunque algunos enfrentaron desafíos iniciales al tener que gestionar su propio ritmo de aprendizaje. Esta experiencia concuerda con los hallazgos de Staker y Horn (2011), quienes señalaron que la flexibilidad del B-learning permite a los estudiantes adaptarse a sus propias necesidades, desarrollando competencias de autorregulación que son fundamentales para el éxito en ambientes educativos mixtos.

Conclusiones

El modelo B-learning y el aula invertida se revelaron como estrategias efectivas para la enseñanza de los verbos “ser” y “estar” en estudiantes de español como lengua extranjera. A pesar de las dificultades persistentes en algunos estudiantes, la estructura del aula invertida y la combinación de recursos virtuales con actividades presenciales mejoraron significativamente la com-

prensión y diferenciación de estos verbos. Como señala Graham (2006), la integración de lo presencial y lo virtual permite una experiencia de aprendizaje más completa y personalizada.

La investigación concluye que la implementación de estrategias didácticas basadas en tecnologías educativas puede optimizar el proceso de aprendizaje, especialmente en temas gramaticales complejos. La clave está en combinar adecuadamente el trabajo autónomo con el apoyo colaborativo y las sesiones presenciales enfocadas en la práctica, logrando así una enseñanza más integral y significativa.

Recomendaciones

Se sugiere seguir explorando el potencial del modelo B-learning para otros aspectos de la enseñanza del español, así como integrar actividades adicionales que refuercen el aprendizaje práctico de los estudiantes. Además, sería beneficioso investigar cómo la inclusión de actividades gamificadas podría motivar aún más a los estudiantes y reducir las dificultades persistentes en la comprensión del uso de “ser” y “estar”. Berruecos-Vila (2020) destaca que la integración de elementos lúdicos y tecnológicos puede mejorar la experiencia educativa, incrementando la motivación y participación de los estudiantes.

Referencias

- Abad, M. y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE). *Onomázein*, (13), 135-145.
- Agudelo, S. P. (2018). Errores y causas: usos de ser y estar en estudiantes francófonos de ELE. *Forma y Función*, 31(2), 93-128.
- Alcubierre, E. A. (2008). Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (3), 27-36.
- Álvarez Ramos, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-20.
- Betancur, V. (2023). *Modelos B-Learning*. Universidad de la Salle.
- Berruecos-Vila, A. M. (2020). *Covid-19: Educación en línea va más allá de dar clases por videoconferencia*. Boletín de Prensa de la Universidad Iberoamericana.

- Bregstein, B. (2020). *Complete Spanish Step-by-Step* (Premium second edition). McGraw Hill Professional.
- Burrack, F. y Thompson, D. (2021). Canvas (LMS) as a means for effective student learning assessment across an institution of higher education. *Journal of Assessment in Higher Education*, 2(1), 1-19.
- Calderón Calderón, L., Milena, M. S. S. y Eliana, V. T. N. (2015). *La lúdica como estrategia para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de edad preescolar de la institución educativa Nusefa de Ibagué* [Trabajo de Grado]. Ibagué. Universidad del Tolimá.
- Census.gov. (2022). Censo económico de Estados Unidos. census.gov. Recuperado 2 de febrero de 2024. <https://www2.census.gov/programs-surveys/economic-census/2022/meet-linda-spanish.pdf>
- Chapelle, K.(2004). Technology and second language learning: expanding methods and agendas. *Elsevier System*, 4(32), 593-601. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X0400082X>
- Chaves, V. E. J. (2022). El estudio de casos y sus etapas en las investigaciones. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, (16).
- Clements, J. C. (1988). The semantics and pragmatics of the Spanish <copula + adjective> construction. *Linguistics*, 26, 779-822.
- Cuesta Serrano, J. (2007). ¿Es posible simplificar los usos del ser y estar en la enseñanza de ELE? *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 10.
- De Jesús, R. A. H. C. y de Jesús, F. D. C. S. (2020). Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 207-220.
- De Santiago, O. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-Unesco.
- Fernández Leborans, M. J. (1993). *Las construcciones con estar: aspectos sintácticos y semánticos*. Trabajo inédito, Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, S. y Caselatto, M. (2001). *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera* (Vol. 3). Editorial Edinumen.
- Gallego, Á. J. y Uriagereka, J. (2016). 'Estar'='Ser'+ X. *Borealis-An International Journal of Hispanic Linguistics*, 5(1), 123-156.
- Glasserman, L. D., Monge, P. y Santiago, J. M. (2014). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con la plataforma educativa abierta Moodle. En J. Asenjo, O. Macías y J. C. Toscano (Coords), *Memoria del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, (pp. 2-10). Buenos Aires: Organización de Estados iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. *Turkish Online Journal of Distance Education* 10(4).
- Górriz Costoya, E. y Del Moral Barrigüete, C. (2013). *A la caza de los verbos ser y estar, camuflados por las calles y redes de Zaragoza. Propuesta de intervención didáctica sobre el uso de los verbos ser y estar, destinada al alumnado inmigrante adolescente*. [Tesis de Maestría. Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/11296/files/TAZ-TFM-2013-370.pdf>

- Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2015). Comparison classes and the relative/absolute distinction: a degree-based compositional account of the ser/estar alternation in Spanish. *Natural language & linguistic theory*, 33, 955-1001.
- Guijarro-Fuentes, P. (2008). ¿Ser o estar? Cuestiones sin resolver para el español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (3), 44-55.
- Hall, V. (2023). *Halifax County Public Schools: Plan for Safe Return to In-Person Instruction and Continuity of Services*. Halifax County Public Schools Region 8.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.
- Honeycutt, L. S. y Sears, E. (2020). Teaching Spanish in the United States in the digital age: Strategies and approaches on teaching Spanish in online and hybrid classes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2).
- Horn, M. B., y Staker, H. (2014). Blended learning is about more than technology. *Education Week*, 34(14), 22-28.
- . (2011). The rise of K-12 blended learning. *Innosight institute*, 5(1), 1-17.
- Lenhart, A. (2015). Teens, social media & technology overview 2015. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015>
- Luján, M. (1981). The Spanish copulas as aspectual indicators. *Lingua*, 54(2-3), 165-210.
- Macías y JC Toscano (Coords), Memoria del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (pp. 2-10).
- Maina, M. F., Guàrdia Ortiz, L., Albert, S., Antonaci, A., Uotinen, V., Altinpulluk, H., Karolina, G., Chrzaszcz, A. y Dunn, C. (2020). Design guidelines for flexible and scalable SLPs Research Report 4.2.
- Maldonado Muñoz, S., y Agudelo Patiño, M. S. (2022). *Análisis del desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de nivel A1 a través de la enseñanza de los verbos ser y estar*. [Tesis de Licenciatura. Universidad de Antioquia].
- Morales, M. y Smith, D. J. (2008). Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de 'ser' y 'estar' en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (3), 3-26.
- Morgado, L. G. y Reyes, Y. G. (2024). La plataforma Canvas y su impacto en el ámbito educativo. *Journal TechInnovation*, 3(1), 88-95.
- Olvera, W., Gámez, I. E. y Martínez-Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. *Los modelos tecno-educativos, revolucionando aprendizaje del siglo XXI*, 143-160.
- Palmero, D. J. (2019). *La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. Universidad de Sevilla.
- Peñalver Castillo, M. (2003). *Sobre ser y estar*. Anuario de Estudios Filológicos.
- Ramos, E. Á. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (55).

- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Silveira, R. S. y Barone, D. A. C. (1998). *Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação.
- Staker, H., y Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning.
- Sosa, J. R. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.
- Sandoval, C. H. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 24-31.
- Staker, H., y Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.
- Tucker, C. R. (2012). *Blended learning in grades 4-12: Leveraging the power of technology to create student-centered classrooms*. Corwin Press.
- Vañó-Cerdá, A. (1982). *Ser y estar + adjetivos*. Tübingen: Narr.
- VanPatten, B. (2010). Some Verbs Are More Perfect than Others: Why Learners Have Difficulty with ser and estar and What It Means for Instruction. *Hispania*, 93(1), 29-38. <http://www.jstor.org/stable/25703391>
- Vázquez, G. E. (2008). Diez tesis sobre la dicotomía ser/estar: una puesta en escena discursiva. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (3), 75-80.
- Virginia. State Board of Education, y Virginia. Dept. of Education. (2014). *Standards of learning for Virginia public schools*. Commonwealth of Virginia, Board of Education.
- Watson, W. R. y Watson, S. L. (2007). An argument for clarity: What are learning management systems, what are they not, and what should they become? *TechTrends*, 51, 28-34.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 189-212.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.
- Zapata, F., y Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa. [http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigaci on-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf](http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigaci%20on-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf).
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (46).