

Influencia del aprendizaje invertido en la actitud hacia una asignatura de lengua extranjera

Influence of flipped learning on attitudes towards a foreign language subject

RECIBIDO 10/02/2021 ACEPTADO 06/03/2021 PUBLICADO 01/06/2022

 María Victoria Fernández-Carballo

Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana, Universidad de Vigo, España
victoria@uvigo.es

RESUMEN

Desde hace unos años viene cobrando fuerza un enfoque de aprendizaje diferente, llamado *flipped learning* o aprendizaje invertido. El objetivo principal de nuestro estudio es analizar, a través de una experiencia práctica en una parte de la asignatura “lengua extranjera a través de las NNTT”, la influencia de dicho enfoque en la actitud de 40 estudiantes universitarios hacia dicha materia. Para la recolección de datos se utilizaron técnicas tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. Los resultados obtenidos revelan la preferencia del alumnado por el *flipped learning* frente al enfoque tradicional. Asimismo, se ha constatado una mejora en la actitud, motivación e interés hacia la asignatura; así como un aumento en la autonomía del alumnado y en las interacciones entre el propio alumnado y entre alumnado y profesor. Por otro lado, los sujetos mencionaron una mejora en su inglés y en su dominio de las TIC. También quedan reflejadas en el trabajo las ventajas y las desventajas señaladas por los participantes. Tras unos resultados tan positivos se concluye la necesidad de tener este enfoque en cuenta a la hora de organizar el proceso de enseñanza. Por consiguiente, el estudio también apoya la idea de que el profesorado debería recibir la formación adecuada para poder incorporar el *flipped learning* en su docencia.

PALABRAS CLAVE actitud, aprendizaje invertido, educación superior, lengua extranjera, TIC.

ABSTRACT

For some years now, a different approach to learning, called flipped learning, has been gaining strength. The aim of our study is to analyse the influence of this learning approach on the attitudes of 40 university students towards the subject “language learning through ICT” by means of a practical classroom experience within the subject. For data collection, both quantitative and qualitative techniques were used. The results obtained reveal the students’ preference for flipped learning as opposed to the traditional learning approach. Additionally, an improvement in attitude, motivation, and interest towards the subject has been found, as well as an increase in students’ autonomy and in the interactions among students themselves and between students and the teacher. On the other hand, participants mentioned an improvement in their English and ICT skills. Advantages and disadvantages identified by the participants are also reflected in this paper. After such positive results, it is concluded that this approach needs to be taken into account when organising the teaching process. Therefore, the study also supports the idea that teachers should be adequately trained to incorporate flipped learning into their teaching.

KEYWORDS attitude, flipped learning, higher education, foreign language, ICT.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años viene cobrando fuerza un modelo de aprendizaje diferente llamado *flipped learning* (en adelante FL), hecho que se refleja en diferentes revisiones de literatura sobre el tema (Bond, 2020; Cheng et al., 2020). El FL o aprendizaje invertido (AI), es definido por la *Flipped Learning Network* (FLN)¹ como:

un enfoque pedagógico en el que en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. (FLN, 2014)

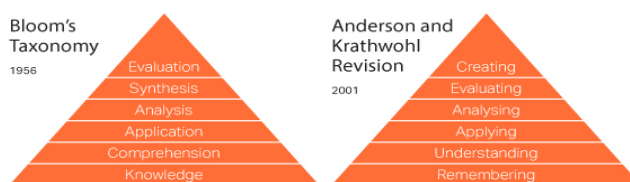
De acuerdo con la FLN (2014), existen cuatro pilares importantes del aprendizaje invertido, concretamente, un ambiente flexible (*flexible environment*), una cultura de aprendizaje (*learning culture*), un contenido dirigido (*intentional content*) y un facilitador profesional (*professional educator*). En nuestro trabajo utilizaremos el término *flipped learning* (FL) y no el conocido *flipped classroom* (FC), que no garantiza necesariamente el FL, al no englobar siempre los cuatro pilares fundamentales.

Al hablar de este modelo, resulta imprescindible relacionarlo con la taxonomía de Bloom, ya que en el FL se encuentran todas las fases del ciclo de aprendizaje planteadas por Bloom (1956). En el 2001, dicha taxonomía sufre una revisión por Anderson y Krathwohl (2001) y queda finalmente de esta forma (Figura 1):

En un primer momento, el FL sacó los niveles más sencillos (recordar y comprender) fuera del aula y dejó los más complejos (aplicar, analizar, evaluar, crear) para trabajar en el aula. En la actualidad, en el espacio individual se desarrollan las habilidades de recordar y comprender y en el espacio grupal las de aplicar y analizar, siempre con la presencia del docente guiando el aprendizaje de su alumnado².

Si nos preguntamos por el origen del FL, inmediatamente nos vienen a la mente los nombres de Jonathan Bergmann y Aaron Sams. Bergmann y Sams, dos profesores de química en Woodland Park High School en Woodland Park, Colorado, mencionan en su libro (2012, p.4) la preocupación que les causaba que su alumnado perdiese sus clases por deportes y otras actividades, por lo que decidieron grabar-

FIGURA 1. Bloom's taxonomy/Anderson and Krathwohl revision. Fuente: <https://www.cdsm.co.uk/blog/2015/august/27/e-learning-design-part-5-learning-through-creating-blooms-21/?tag=Wales>



¹ La FLN es una organización 501 (c) 3 registrada en los Estados Unidos de América con la misión de proveer a los profesores con el conocimiento, habilidades y recursos para implementar exitosamente el enfoque de Aprendizaje Invertido. Los cuatro pilares de FLN¹ y la definición fueron escritas por los miembros de la junta directiva de FLN: Aaron Sams, Jon Bergmann, Kristin Daniels, Brian Bennett, Helaine W. Marshall, Ph.D., y su director ejecutivo Kari M. Arfstrom, Ph.D., con apoyo de profesores experimentados en esta práctica. Traducción: Rubén Moreno, Tecnológico de Monterrey, marzo de 2015 (texto literal recuperado de la página <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>).

² En el año 2008 el doctor Andrew Churches actualizó la taxonomía (Churches, 2009) introduciendo nuevas acciones relacionadas con las tecnologías digitales.

las en vídeo. Este material lo colgaban en YouTube y así los discentes tenían acceso al mismo. No solo sus propios estudiantes empezaron a utilizar sus vídeos, sino que también empezaron a hacerlo otros profesores de química y alumnado de otros centros.

De cualquier manera, Sedoff y Bonetti (2014) apuntan que, a pesar de que Jonathan Bergman y Aaron Sams son considerados los pioneros del FL, ya que fueron ellos los que hicieron conocido este modelo en todo el mundo en el año 2007, existen también otros nombres como J. Wesley Baker, que en 1995 ya distribuía diapositivas online para que las viese su alumnado antes de asistir a clase, o Baker, que en el año 2000 ya cargaba sus presentaciones, conferencias y clases en un LMS, para tenerlas accesibles desde Internet. Estos autores también hacen referencia a Eric Mazur, que en la década de los 90 empezó a utilizar un método que denominó *peer instruction*, en el que el alumnado realizaba tareas de lectura antes de la clase y el tiempo de clase se dedicaba a discusiones grupales sobre preguntas basadas en la lectura previa, mediadas por el uso de la tecnología; o a Lage *et al.*, que ya en el 2000 habían implantado un modelo parecido al que denominaron *the inverted classroom*, en el que se veía material grabado en cintas de vídeo antes de clase y luego se resolvían las dudas y se trabajaba en grupo dentro del aula.

Calvillo (2014, p.12), también menciona a Strayer (2007), que comenzó estudiando los efectos de la *classroom flip* en 2001 con sus estudiantes de matemáticas y estadística, en dos clases diferentes (una tradicional y otra con el modelo FL) y a Day y Foley (2006), quienes realizaron un estudio en el que atendían a dos clases distintas de posgraduados: la primera era impartida de manera tradicional, y la segunda recibía la instrucción a través de la web y fuera del horario de clase.

En general, y de acuerdo con Sedoff y Bonetti (2014), la investigación sobre la aplicación del FL en diferentes niveles educativos ha llegado a conclusiones parecidas:

- La mayor parte de los estudiantes obtienen mayores logros de aprendizaje.
- Existe una mayor participación por parte del alumnado.
- Aumenta la motivación del estudiante.
- Genera una mayor satisfacción del docente.
- Produce una mayor interacción del docente con los estudiantes.
- Requiere un entendimiento previo por parte del alumnado.

Por su parte, Plunkett y Beckerman (2014), en su guía destinada al profesorado, señalan una serie de pros y contras relacionados con este modelo. Entre las ventajas destacan que:

- El alumnado puede adquirir un conocimiento básico de la materia a su propio ritmo.
- Los estudiantes reciben una atención más personalizada en un entorno de FL.
- Al alumnado no se le obliga a avanzar a otro tema hasta que no ha entendido el anterior que sería prerrequisito.
- Los estudiantes pueden agruparse de acuerdo con la aptitud, en vez de agruparse por edades.
- El material docente es accesible desde casa.
- Los padres se implican más y están más activos en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, entre las desventajas mencionan que:

- El alumnado puede decidir no revisar el material en su totalidad.
- A algunos estudiantes puede que no les guste tutorizar a sus compañeros o ser tutorizados por ellos.
- Los estudiantes pueden no dominar algún subtema imprescindible para avanzar.
- Discentes de diferentes edades estarán en la misma clase.
- Los estudiantes ausentes no se beneficiarán de los ejercicios trabajados en el aula ni del aprendizaje experimental, componentes básicos del método FL.
- Los padres deben implicarse más y ser más activos en el proceso de aprendizaje.

Santiago y Bergmann (2018), hablan del profesor en el FL como:

- Experto en contenido.
- Planificador.
- Un buen conferenciante (cuando hace falta).
- Cercano y confiable.
- Entrenador cognitivo.
- Experto en diferenciación (los individuos que componen el grupo del aula no son iguales).
- Un experto en preguntar.
- Un experto en aprendizaje activo.
- Conocedor de la tecnología.
- Creador.

Respecto al rol desempeñado por el alumnado, los mismos autores concluyen que su rol implica “asumir riesgos, nuevas responsabilidades y conectar con el profesor y con los compañeros” (Santiago & Bergmann, 2018, p. 68).

De acuerdo con la investigación llevada a cabo por Dafonte *et al.* (2017), el volumen de artículos publicados en revistas académicas ha experimentado un notable y rápido crecimiento a partir, fundamentalmente, de 2012. El salto entre 2014 y 2015 sería el más importante porcentualmente (artículos, comunicaciones y capítulos de libro), frenándose el crecimiento en 2016 con respecto a 2015. Si bien en el caso de los artículos el número de publicaciones parece simplemente estabilizarse con un incremento mínimo entre 2015 y 2016. En el caso del conjunto de publicaciones se aprecia un descenso pronunciado. Por otro lado, y siguiendo con estos autores, el grueso de las publicaciones proviene de EE. UU., conformando Reino Unido, Italia y España la presencia europea entre los 10 primeros países por número de publicaciones. De acuerdo con su estudio, el análisis de los 25 artículos más citados de la muestra (base de datos Scopus) evidenciaría que el 70.8% de la muestra de artículos más citados desarrolla metodologías cuasiexperimentales en las que los investigadores aplican el FL a uno o varios grupos de estudiantes y miden resultados en términos de satisfacción del alumnado o de calificaciones obtenidas. El segundo grupo más numeroso sería el de los artículos teóricos de tipo prescriptivo sobre principios generales de FL con un 16.7%.

Posicionándonos totalmente a favor del enfoque constructivista, aprendizaje activo, cooperativo, significativo, experimental, centrado en el discente, y también a favor del aprovechamiento de las

oportunidades que nos brindan las TIC, favoreciendo el aprendizaje de tipo mixto; nos planteamos la posibilidad de poner en práctica este “relativamente nuevo” modelo de aprendizaje “invertido”.

Tras haber encontrado diferentes trabajos que abordan el tema del FL en diferentes etapas educativas, tanto con asignaturas de lengua extranjera (Al-Naabi, 2020), como con asignaturas de otros campos (Hinojo-Lucena *et al.*, 2020); optamos por tomar como modelo el gran trabajo de investigación realizado por Calvillo (2014) con estudiantes de música de la ESO. Nos planteamos llevar a cabo una réplica parcial del mismo con alumnado de nivel universitario y así poder a su vez establecer una comparativa entre diferentes niveles.

A través de este trabajo se pretende:

1. Estudiar la actitud, motivación e interés del alumnado en relación con la materia de “lengua extranjera a través de las NNTT” y su propio aprendizaje utilizando la metodología FL, con el fin de mejorar sus resultados académicos.
2. Explicar el cambio en el papel del docente y del discente con el nuevo modelo FL.
3. Registrar la opinión del alumnado sobre si cree que sus resultados académicos mejorarán o no con este método.
4. Valorar los medios didácticos empleados y el modelo FL para conocer su efectividad.
5. Identificar el grado de satisfacción del alumnado con respecto al modelo FL y definir sus ventajas e inconvenientes desde el punto de vista del estudiante y del profesor.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra de nuestra investigación está compuesta por 40 (n=40) estudiantes universitarios matriculados en la asignatura de “lengua extranjera a través de las NNTT”, del tercer curso del Grado en Educación Primaria, especialidad de lenguas extranjeras.

Los sujetos participantes en nuestro estudio no fueron avisados previamente de la naturaleza de este, con el objeto de que no se sintiesen condicionados de ninguna manera. Simplemente se les explicó, a grandes rasgos, que iban a probar un enfoque metodológico diferente en el que desaparecerían las clases magistrales, teniendo que pasar a preparar ellos el contenido de manera individual, para luego trabajarlo en clase de manera colaborativa y con ayuda del profesor.

2.2. Fases de investigación

La primera fase de nuestra investigación fue la identificación del problema. Nos dimos cuenta de que había estudiantes que estaban poco motivados, sobre todo en las partes de la asignatura en las que se utilizaba el modelo tradicional de enseñanza, basado en clases magistrales en las que el profesor adopta un papel central y el alumnado uno pasivo.

La siguiente fase nos llevó a pensar en la introducción del modelo FL como alternativa al sistema de enseñanza tradicional. Con esta idea en mente, creamos un vídeo sobre el funcionamiento de un programa de autor que ellos utilizarían en un futuro con su propio alumnado en sus clases de lengua, y además

localizamos material extra que ellos pudiesen utilizar a mayores de manera individual para preparar las consiguientes sesiones grupales. Colgamos todo en la plataforma virtual que utilizamos en la asignatura.

A continuación, pusimos en práctica la aplicación del modelo FL. Dicha aplicación incluía el trabajo en casa³ de manera individual y el trabajo en el aula de manera grupal. A los participantes en el estudio se les dio una semana para preparar el contenido. El vídeo completo tenía una duración de 29 minutos y 29 segundos, pero estaba dividido en 6 partes claramente diferenciadas e independientes. Había también disponibles un tutorial interactivo y otro diferente en formato *pdf*.

La última fase de nuestra investigación engloba la recopilación de datos, discusión y conclusiones.

2.3. Instrumentos de recogida de información

Aunque se valoró en un primer momento la posibilidad de crear un cuestionario propio, más tarde decidimos llevar a cabo el análisis de una serie de cuestionarios ya creados sobre el tema objeto de nuestra investigación, optando finalmente por utilizar el mismo cuestionario utilizado por Calvillo (2014) con el alumnado al finalizar la unidad didáctica, cuyo contenido estaba ya validado por un grupo de expertos y había arrojado una fiabilidad de .8181 a través del Alfa de Cronbach con el programa SPSS en su versión 21 (Calvillo, 2014, p.67). El cuestionario hacía referencia a la motivación, interés y actitud por parte del alumnado, a la ayuda recibida por parte del profesor y por sus compañeros, a la autonomía e iniciativa personal, a la metodología empleada y al vídeo como elemento formativo. Se introdujeron ligeras variaciones en la selección de preguntas y en la formulación de cuestiones para adaptarlo a los objetivos específicos de nuestro trabajo. Por otro lado, dejamos fuera las cuestiones relativas a la implicación de las familias, al trabajar con discentes mayores de edad.

El mencionado cuestionario consta de 31 preguntas: en las primeras 24 preguntas se aplica la escala de Likert (totalmente en desacuerdo-totalmente de acuerdo). Las preguntas 25 a 28 se refieren al tiempo invertido en casa en la instrucción del alumnado. Las últimas 3 preguntas (29, 30 y 31) se refieren a los puntos fuertes y débiles del modelo FL y son de tipo abierto, en las que el alumnado puede expresarse libremente.

Dicho cuestionario fue completado de manera telemática al terminar la unidad y enviado al docente a través de la plataforma virtual.

2.4. Análisis de datos

En nuestra investigación se emplearon técnicas de tipo cuantitativo, utilizando la escala cerrada de tipo Likert, pero también técnicas de tipo cualitativo, a través de preguntas de respuesta abierta.

3. RESULTADOS

3.1. Actitud

El objetivo primordial de este trabajo era analizar la actitud del alumnado en relación con la asignatura “lengua extranjera a través de las NNTT”, utilizando el enfoque FL.

³ 0 en cualquier espacio en el que el alumnado trabaje de forma individual.

Como podemos ver en la tabla, el 70% de los participantes considera que su actitud hacia la materia de “lengua extranjera a través de las NNNT” ha mejorado, frente a un 2.5% que se muestra “un poco en desacuerdo”.

TABLA 1. Con esta nueva metodología ha mejorado mi actitud hacia la materia de LE a través de las NNNT

Ítem 2	TA	PA	NAND	PD	TD
	10 (25%)	18 (45%)	11 (27.5%)	1 (2.5%)	

3.2. Motivación e interés

En relación con el tema de la actitud, está también el del interés y la motivación. La mejora del interés y la motivación se ve reflejada en el número de horas que afirman haber dedicado al contenido en su casa.

TABLA 2. ¿Cuánto tiempo semanal has dedicado en casa a trabajar los contenidos teóricos?

Ítem 25	Nada	<1h	1-2h	2- 3h	> 3h
	1 (2.5%)	13 (32.5%)	24 (60%)	2 (5%)	

TA (totalmente de acuerdo); PA (un poco de acuerdo); NAND ni de acuerdo, ni en desacuerdo); PD (un poco en desacuerdo); TD (totalmente en desacuerdo).

Los participantes afirmaron dedicar habitualmente una media de 30 minutos a la semana a preparar los contenidos teóricos de la asignatura y ahora, con este enfoque, a pesar de que un 2.5% no les dedicó ningún tiempo y un 32.5% menos de 1 hora a la semana, un 60% afirmó haberles dedicado entre 1 y 2 horas y un 5% entre 2 y 3 horas semanales.

Con relación a los contenidos prácticos, a los cuales afirmaron dedicarles habitualmente un promedio de otra media hora a la semana, solo un 12.5% declaró haberles dedicado ahora menos de 1 hora, un 70% declaró haberles dedicado entre 1 y 2 horas y un 15% entre 2 y 3 horas, produciéndose un notable incremento en el tiempo de dedicación por parte del alumnado a raíz de utilizar el enfoque FL:

TABLA 3. ¿Cuánto tiempo semanal le has dedicado en casa a trabajar los contenidos prácticos?

Ítem 26	Nada	<1h	1-2 h	2-3 h	>3h
		5 (12.5%)	28 (70%)	6 (15%)	

La pregunta 11 del cuestionario denota que un 77.5% del alumnado se muestra más motivado con el modelo FL que con el modelo tradicional. Ningún discente se mostró en desacuerdo con esta afirmación.

TABLA 4. Estoy más motivado con el modelo FL que con el modelo tradicional

Ítem 11	TA	PA	NAND	PD	TD
	10 (25%)	21 (52.5%)	9 (22.5%)		

De igual modo, un 75% del alumnado se muestra de acuerdo con que está más interesado por la materia después de la implantación del FL.

TABLA 5. Después de esta unidad estoy menos interesado en la materia de inglés a través de las NNTT

Ítem 23	TA	PA	NAND	PD	TD
			10 (25%)	16 (40%)	14 (35%)

Por otro lado, un 65% afirma ver con regularidad el material propuesto y un 60% afirma prestar más atención en clase con el modelo FL.

TABLA 6. No veo regularmente el contenido propuesto para casa

Ítem 5	TA	PA	NAND	PD	TD
	1 (2.5%)		13 (32.5%)	18 (45%)	8 (20%)

TABLA 7. Con el modelo FL presto más atención en clase y trabajo más y mejor

Ítem 21	TA	PA	NAND	PD	TD
	2 (5%)	22 (55%)	16 (40%)		

3.3. Atención del profesor hacia el alumnado

De acuerdo con el 87.5% del alumnado el modelo FL hace que el profesor tenga más tiempo para resolver sus dudas y las de sus compañeros, no mostrándose nadie en desacuerdo con esta afirmación.

TABLA 8. El modelo FL hace que el profesor tenga más tiempo para resolver mis dudas y las de mis compañeros

Ítem 7	TA	PA	NAND	PD	TD
	14 (35%)	21 (52.5%)	5 (12.5%)		

3.4. Ayudas entre el alumnado

Respecto a las ayudas que se prestan los discentes entre sí, un 62.5% del alumnado afirma que ha podido ayudar más a sus compañeros, frente a tan solo un 10% que se muestra un poco en desacuerdo. Un 65% se muestra de acuerdo con que sus compañeros les han ayudado en clase más que con el modelo tradicional, frente a un 20% que no está de acuerdo.

TABLA 9. Con esta nueva metodología he podido ayudar más a mis compañeros

Ítem 8	TA	PA	NAND	PD	TD
	8 (20%)	17 (42.5%)	11 (27.5%)	4 (10%)	

TABLA 10. Mis compañeros me han ayudado en clase más que con el modelo tradicional

Ítem 18	TA	PA	NAND	PD	TD
	4 (10%)	22 (55%)	6 (15%)	6 (15%)	2 (5%)

Por otro lado, un 67.5% afirma que el modelo FL les ofrece más oportunidades de comunicarse con sus compañeros.

TABLA 11. El modelo FL me ofrece más oportunidades de comunicarme con mis compañeros

Ítem 15	TA	PA	NAND	PD	TD
	10 (25%)	17 (42.5%)	11 (27.5%)	2 (5%)	

3.5. Autonomía e iniciativa personal del alumnado

El 82.5% del alumnado considera que con el modelo FL es más autónomo y tiene más iniciativas, no mostrándose nadie en desacuerdo con esta afirmación y únicamente un 10% afirmando estar un poco de acuerdo con que se organiza peor con este modelo. El 70% afirma organizarse mejor.

TABLA 12. Con el modelo FL soy más autónomo y tengo más iniciativas

Ítem 17	TA	PA	NAND	PD	TD
	8 (20%)	25 (62.5%)	7 (17.5%)		

TABLA 13. Con el modelo FL me organizo peor

Ítem 22	TA	PA	NAND	PD	TD
		4 (10%)	8 (20%)	14 (35%)	14 (35%)

3.6. Práctica del idioma y con las TIC

De acuerdo con un 92.5% del alumnado, el modelo FC ha mejorado su manejo de las TIC, mostrándose un poco en desacuerdo con esta afirmación tan solo un 5%. Un 55% afirma que este modelo ha mejorado su lengua extranjera, frente a un 15% que está un poco en desacuerdo.

TABLA 14. El modelo FC ha mejorado mi manejo de las TIC/inglés

Ítem 19	TA	PA	NAND	PD	TD
	17 (42.5%)	20 (50%)	1 (2.5%)	2 (5%)	
Ítem 19b	6 (15%)	16 (40%)	12 (30%)	6 (15%)	

3.7. Resultados académicos

Un 42.5% del alumnado cree que el modelo FC va a hacer que obtenga mejores notas, frente a solo un 5% que se muestra un poco en desacuerdo con esta afirmación. Un 52.5% no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo.

TABLA 15. Creo que el modelo FC no va a hacer que obtenga mejores notas

Ítem 9	TA	PA	NAND	PD	TD
		2 (5%)	21 (52.5%)	13 (32.5%)	4 (10%)

3.8. El modelo FL

Con relación a la opinión del alumnado sobre la efectividad del modelo, un 70 % considera que es más efectivo que el modelo tradicional, frente al 7.5% que se muestra totalmente en desacuerdo.

TABLA 16. El modelo FC no es más efectivo que el modelo tradicional

Ítem 20	TA	PA	NAND	PD	TD
	3 (7.5%)		9 (22.5%)	21 (52.5%)	7 (17.5%)

Un 87.5% recomendaría este modelo, no habiendo nadie que no lo recomendaría.

TABLA 17. Yo no recomendaría el modelo FC a un amigo/a

Ítem 24	TA	PA	NAND	PD	TD
			5 (12.5%)	23 (57.5%)	12 (30%)

Entre las ventajas señaladas por el alumnado respecto a este modelo destacan:

- Más atención en clase, posibilidad de “revisualizar” las lecciones, más comunicación entre compañeros.
- Trabajo autónomo del alumno.
- Considero que el poder realizar las actividades y prepararte de manera autónoma es una de sus mayores ventajas.
- Te permite hacer actividades, ver los vídeos etc., cuando tú quieras.
- Puedo ir a mi ritmo, puedo repetir el contenido si lo necesito. Puedo pausarlo si me pierdo, puedo utilizar tiempo de clase para dudas.
- La clase se adapta al ritmo del estudiante. La clase se vuelve un espacio de interactividad entre los alumnos y también con el profesor. Al ser una novedad consigues la motivación del alumnado. Facilita la entrega de tareas por parte del estudiante y también la corrección de estas por parte del docente.
- Lo haces por tu cuenta, con calma, puedes revisar materiales, puedes contar con tiempo para que el profesor resuelva dudas.
- Independencia y adaptado al horario del alumno.
- Ameno.
- Un abanico de posibilidades.
- Rapidez y facilidad.
- Modelo que favorece la autonomía.
- Lo puedes hacer en cualquier sitio.
- Método alternativo que favorece la participación del alumno, además se puede trabajar desde cualquier parte y gestionando el tiempo propio.
- Con el modelo FL haces que las clases sean más participativas, involucrando más al alumnado.

Respecto a los inconvenientes encontrados, los participantes señalaron los siguientes:

- Mayor desorganización, necesidad de autorregulación en el horario de trabajo en casa.
- Conexión a Internet y no entender vocabulario.
- Requiere una buena organización por parte del estudiante, así como una cierta estabilidad de trabajo.
- Necesitas buena conexión a Internet.
- Si no posees la tecnología necesaria fuera del aula no se puede llevar a cabo. Puede que no todos vean el vídeo. El profesor tiene más trabajo.
- Los estudiantes pueden adquirir un rol pasivo.
- Que no todos los centros poseen el acceso a las TIC necesario para este tipo de enseñanza.
- Puede que desconectes en más ocasiones que si el profesor está explicando.
- No hay resolución de dudas.
- Posiblemente menos comunicación entre compañeros.
- Ninguno.
- No dispones de profesor para resolver dudas en el momento.
- Cuando trabajas por tu cuenta no puedes disponer de profesor para resolver dudas momentáneas.
- El desconocimiento del manejo de herramientas TIC puede dificultar esto.

3.9. Medios didácticos empleados

3.9.1. Vídeo

En cuanto a las preguntas relacionadas con el vídeo empleado en el estudio, un 72.5% del alumnado respondió que con el vídeo aprendía más y más rápidamente, frente a un 10% que se mostró un poco en desacuerdo. Un 30% prefiere ver la lección en vídeo frente a un 25% que prefiere que el profesor le explique la lección en clase.

TABLA 18. Con los vídeos aprendo más y más rápidamente

Ítem 10	TA	PA	NAND	PD	TD
	8 (20%)	21 (52.5%)	7 (17.5%)	4 (10%)	

TABLA 19. Prefiero ver las lecciones en vídeos a que me explique el profesor en clase

Ítem 4	TA	PA	NAND	PD	TD
	4 (10%)	8 (20%)	18 (45%)	8 (20%)	2 (5%)

3.9.2. Plataforma virtual (*faitic*)

Otro medio didáctico empleado ha sido la plataforma virtual (*faitic*), para alojar los recursos didácticos.

El 92.5% del alumnado contestó que los contenidos estaban bien organizados. El 7.5% restante no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo. A un 40% les gusta hacer los cuestionarios y exámenes a través de la plataforma frente a un 20% a los que no; y a un 77.5% les gusta poder hacer las cuestiones en cualquier parte, no estando nadie en desacuerdo con esta afirmación.

TABLA 20. Los contenidos estaban bien organizados

Ítem 1	TA	PA	NAND	PD	TD
	16 (40%)	21 (52.5%)	3 (7.5%)		

TABLA 21. No me gusta hacer los cuestionarios y exámenes a través de la plataforma

Ítem 6	TA	PA	NAND	PD	TD
	2 (5%)	6 (15%)	16 (40%)	8 (20%)	8 (20%)

TABLA 22. Me gusta poder hacer los cuestionarios y exámenes en cualquier parte

Ítem 13	TA	PA	NAND	PD	TD
	12 (30%)	19 (47.5%)	9 (22.5%)		

3.10. Problemas y dudas

Respecto a esta cuestión, un 72.5% del alumnado está de acuerdo con que ahora tienen menos dudas que antes, y nadie está en desacuerdo con esta afirmación. Un 72.5% ha sabido siempre lo que tenía que hacer, frente a un 20% que se muestra un poco en desacuerdo.

TABLA 23. Ahora tengo menos dudas que antes

Ítem 16	TA	PA	NAND	PD	TD
	7 (17.5%)	22 (55%)	11 (27.5%)		

TABLA 24. No he sabido lo que tenía que hacer en muchas ocasiones

Ítem 3	TA	PA	NAND	PD	TD
	8 (20%)	3 (7.5%)	19 (47.5%)	10 (25%)	

3.11. Satisfacción del alumnado y del profesor

Un 80% del alumnado se muestra ahora más contento en la clase de inglés a través de las NNTT frente a un 2.5% que se muestra “un poco en desacuerdo”.

TABLA 25. Después de esta unidad estoy más contento en la clase de inglés a través de las NNTT

Ítem 14	TA	PA	NAND	PD	TD
	9 (22.5%)	23 (57.5%)	7 (17.5%)	1 (2.5%)	

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Cuando nos planteamos este trabajo de investigación, lo que teníamos en mente era “darle la vuelta” a la clase. Nuestro objetivo era que el alumnado mejorase su actitud hacia la materia, así como que su motivación e interés aumentasen. Estábamos acostumbrados al sistema de enseñanza tradicional en el que el discente, por lo general, adopta un papel pasivo y el docente uno central. Nuestra intención era que los estudiantes adquiriesen una mayor autonomía y se convirtiesen en el foco central del proceso de aprendizaje.

Tras el análisis de los resultados obtenidos, podemos afirmar que con el FL, el alumnado presenta una mejor actitud hacia la materia, dedica más tiempo al trabajo en casa, tanto de contenidos teóricos como prácticos, se encuentra más motivado, muestra un mayor interés, ve de manera regular los contenidos propuestos para casa, presta más atención y trabaja mejor.

Por otro lado, el discente opina que ahora el docente tiene más tiempo para resolver sus dudas y los estudiantes se comunican y se ayudan más entre sí. Con este modelo se ve más autónomo y se las arregla para organizarse bien. El alumnado toma sus propias iniciativas y no espera a que todo le venga dado.

La gran mayoría de los participantes en el estudio afirman que han progresado en su manejo de las TIC y, además, también consideran que su inglés ha mejorado. A pesar de haber un porcentaje notable de participantes que no se pronuncian respecto a si creen que el modelo FL va a hacer que obtengan mejores notas, probablemente mostrando cautela hasta que no lo hayan comprobado; también hay otro de aquellos que consideran que con modelo FL van a conseguir mejores resultados.

La mayor parte de nuestro alumnado manifestó que el modelo FL es más efectivo que el tradicional, así como también que recomendaría el modelo a un amigo o amiga. No hubo ni un solo participante que dijese que no lo recomendaría.

En relación a los medios didácticos utilizados, la mayoría del alumnado declaró que con el uso del vídeo aprende más y más rápidamente, aunque sorprende frente a esta afirmación que el porcentaje de estudiantes que prefieren ver las lecciones en vídeo (30%) sea muy similar al porcentaje de aquellos que prefieren que les explique el profesor en clase (25%), lo que se podría explicar a través de alguno de los inconvenientes más repetidos por el alumnado, como la necesidad de una mayor responsabilidad y organización o la falta de *feedback* inmediato.

En lo que respecta a la plataforma virtual utilizada (*faitic*), los participantes afirmaron que los contenidos estaban bien organizados y un 40% afirmó que le gusta hacer los cuestionarios y exámenes a través del entorno de aprendizaje virtual (EAV), pero sobre todo en cualquier parte (77.5%).

La gran mayoría afirma tener ahora menos dudas que antes y también que siempre ha sabido qué hacer en la mayor parte de las ocasiones. Asimismo, la mayoría de los participantes se muestran más contentos en la clase de lengua extranjera a través de las NNTT, tras haber trabajado el contenido en cuestión a través del enfoque FL.

Con relación a las ventajas señaladas por el alumnado respecto a este modelo destacamos:

- Trabajo autónomo por parte del alumno.
- Posibilidad de hacer las tareas cuándo y dónde quieras, y respetando el ritmo del alumno.
- Más comunicación entre compañeros, y alumno-profesor. Clases más participativas.
- Mayor diversión.

Respecto a los inconvenientes encontrados, destacamos:

- Conexión a Internet, tecnología, formación tecnológica.
- Mayor trabajo para el profesor.
- Posibilidad de que los estudiantes adquieran un rol pasivo.
- Falta de *feedback* instantáneo.
- Menos comunicación entre compañeros.
- Requiere una buena organización y responsabilidad.

Si comparamos nuestros resultados con los de Calvillo (2014), podemos ver que los obtenidos por él en su estudio son incluso más contundentes que los nuestros, obteniendo prácticamente un 100% de respuestas

positivas a todas las preguntas del cuestionario. Nuestro trabajo podría definirse como un estudio piloto en el que tanto el contenido como el tiempo de duración de la experiencia han sido muy limitados, lo que podría dar respuesta a esta diferencia en los resultados de ambas investigaciones; pero de cualquier manera, nuestros resultados siguen siendo consistentes con los de otros estudios (Adnan, 2017; Al-Naabi, 2020; Alsowat, 2016; Hinojo *et al.*, 2020; Hung, 2015; Lee, & Wallace, 2018; Nguyen, 2018) que informan de una mayor satisfacción por parte de los estudiantes con el FL que con el modelo tradicional.

No nos gustaría concluir este trabajo sin reclamar la necesidad de formación adecuada para los docentes (véase también Hinojo *et al.*, 2020) que quieran incorporar en sus clases un enfoque de aprendizaje que está arrojando unos resultados tan positivos. La aplicación del FL, con sus cuatro pilares fundamentales, requiere una formación específica que debería ser ofertada por los diferentes centros educativos.

5. LIMITACIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tras haber llevado a cabo nuestra investigación y a la vista de los resultados obtenidos nos planteamos introducir este enfoque a un nivel más amplio, abordando diferentes contenidos.

El contexto específico de este trabajo implica que no podemos extrapolarlo a otros ámbitos u otros niveles, aunque sí se podrían hallar resultados semejantes.

Por otro lado, al ser principalmente un estudio sobre actitudes, no se contabilizaron los resultados académicos, por lo que sería interesante comprobar a través de estos, si este enfoque efectivamente consigue que los resultados académicos mejoren.

6. REFERENCIAS

- Adnan, M. (2017). Perceptions of Senior-Year ELT Students for Flipped Classroom: A Materials Development Course. *Computer Assisted Language Learning*, 30 (3-4), 204-222.
- Al-Naabi, I.S. (2020). Is it Worth Flipping? The Impact of Flipped Classroom on EFL Students' Grammar. *English Language Teaching*, 13(6), 64-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1255482.pdf>
- Alsowat, H. (2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*: Longman.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Longmans, Green.
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, 151, e103819. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013152030021X>
- Calvillo, A.J. (2014). *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVADOC <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9138>
- Cheng, SC., Hwang, GJ., & Lai, CL. (2020). Critical research advancements of flipped learning: a review of the top 100 highly cited papers. *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765395>

- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>
- Dafonte, A., Míguez, M. I., & Corbacho, J. M. (2017). La investigación internacional sobre flipped learning en revistas académicas. Estado de la cuestión. En A. Gutiérrez, A. García, & R. Collado (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital* (pp. 1805-1814). Universidad de Valladolid. <http://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/881>
- Day, J., & Foley, J. (2006, 22-27 April). Evaluating Web Lectures: A Case Study from HCI. [Conference presentation]. *Conference on Human Factors in Computing Systems*, Montreal, Quebec, Canadá. <https://doi.org/10.1145/1125451.1125493>
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>
- Hinojo, F.J., López, J., Fuentes, A., Trujillo, J.M., & Pozo, S. (2020). Academic Effects of the Use of Flipped Learning in Physical Education. *International Journal of Environmental Research in Public Health*, 17(1), e276. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/1/276/htm>
- Hung, H-T. (2015) Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1) 62-84. <https://doi.org/10.1002/tesq.372>
- Nguyen, T. (2018). Implementation of English flipped classrooms: Students' perceptions and teacher's reflection. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3) 87-108. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2017.1876>
- Plunkett, K., & Beckerman, J. (2014). *The Flipped Classroom –A teacher's complete guide: Theory, Implementation and Advice*. JIBB Publishing.
- Santiago, R., & Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. PAIDÓS Educación.
- Sedoff, M., & Bonetti, S. (2018). *Flipped learning: una guía para darle una vuelta a tu clase*. Colección Educación. Editorial Logos.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* [Doctoral dissertation, University Columbus]. Ohio LINK. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1189523914