



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL: LINGÜÍSTICA, LITERATURA
Y COMUNICACIÓN**

TESIS DOCTORAL

***FLIPPED CLASSROOM* EN LA ENSEÑANZA DE
SEGUNDAS LENGUAS: ESTUDIO CONTRASTIVO
ESPAÑOL-JAPONÉS**

外国語教育における反転授業：

スペイン語－日本語の対照研究

Presentada por Mayumi Tsukada para optar al

grado de

Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dra. Eva Álvarez Ramos

RESUMEN

Durante la pandemia por la COVID-19, el entorno educativo cambió completamente y se aceleró la digitalización dentro del aula. En la actualidad, las TIC se han convertido en algo imprescindible y muchos docentes han vuelto a reconocer los enfoques innovadores como el enfoque *Flipped Classroom*. El aula invertida es una metodología en la que los discentes aprenden la teoría en casa mediante el uso de audiovisuales y en el aula realizan actividades o ejercicios tras solucionar las dudas o preguntas surgidas en el vídeo con su profesor o entre iguales. Lo que no se debe olvidar es que el aula invertida no se enfoca solo a ver vídeos teóricos, sino a cómo aprender de forma más activa dentro del aula. A través de esta investigación, primero comprobamos varias bases teóricas cuyos fundamentos apoyan al enfoque *Flipped Classroom*. Asimismo, hemos puesto en marcha la implementación en una institución educativa japonesa y dos españolas en cinco años. Hemos analizado los datos obtenidos cuantitativa y cualitativamente. El estudio tiene carácter sincrónico. Según los resultados, a pesar de que haya un cierto número de rechazo hacia el aula invertida, la mayoría de los participantes ha preferido la nueva metodología a la tradicional. Por otro lado, los factores como la nacionalidad, nivel del alumnado o institución donde se aprende no han señalado una relación significativa a la preferencia de la metodología. No obstante, en cuanto a las creencias del alumnado sobre el vídeo, los datos han mostrado que los japoneses prefieren un vídeo breve y simple comparando con los españoles. Además, se demuestra que cuanto más suba el nivel, más explicaciones gramaticales y ejercicios piden los alumnos en un vídeo. A pesar de las divergencias, se considera que el proceso de aprendizaje del alumno cambia favorablemente y la motivación aumenta de manera notable sin distinción de nacionalidad, nivel o institución.

Quizá implementar el aula invertida es una carga para el profesor, sin embargo, es una de las opciones didácticas para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos en la actualidad.

Palabras clave: *Flipped Classroom*, Aula invertida, TIC, ELE, enseñanza de japonés como lengua extranjera, estudio contrastivo

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, the educational environment changed completely and digitalization within the classroom was accelerated. Currently, ICT has become an essential tool and many teachers have acknowledged once again innovative approaches such as The Flipped Classroom. The flipped classroom is a methodology in which students learn the theory at home by means of a video and in the classroom, they do activities or exercises after having discussed and answered doubts or questions raised in the video with the teacher or peer to peer. However, it is important to remember that the flipped classroom refers not only to watch theoretical videos, but also to encourage an active learning process within the classroom. By this research we have verified several theoretical concepts whose grounds support the Flipped Classroom approach. Moreover, we have applied the flipped classroom method in one Japanese and two Spanish educational institutions in five years. The study is synchronous. The data has been analyzed quantitatively and qualitatively and the results show that, although there is certain rejection towards the new methodology, the majority of the participants chooses the new model/procedure rather than the traditional one. On the other hand, factors such as nationality, student level or learning institution did not indicate a significant relation to methodology preference. However, concerning the students' beliefs, the data showed that the Japanese prefer a short and simple video as compared to the Spanish. In addition,

it is proved that the higher the level, the more grammatical explanations and exercises the students demand in a video. Despite the differences, the student's learning process is considered to change favorably, and the motivation increases significantly regardless of nationality, level or institution. The implementation of the flipped classroom might be a tough challenge for the teacher, however, it is one of the most effective teaching approaches to enhance the learning of our students nowadays.

Keywords: Flipped Classroom, Flipped learning, ICT, ELE, Japanese foreign language, contrastive study

要旨

コロナ禍により、教育環境は一変し、教室内のデジタル化が加速した。そして、今日では ICT は不可欠なものとなり、多くの教師が反転授業のような革新的な取り組みを再評価するようになった。反転授業とは、学習者が自宅で動画を使って理論を学び、教室では教師やクラスメイトと動画視聴後の疑問や質問を解決した上で活動や演習を行うという教授法である。ここで重要なのは、反転授業とは単に授業内容の動画を見るだけでなく、教室でどのように学ぶかということである。本研究を通して、まず、反転授業の根拠となるいくつかの理論的基盤を検証し、その上で、五年間で日本国内の一つの教育機関とスペイン国内の二つの教育機関において、それぞれ一定期間、反転授業を実施した。本研究は長期にわたり研究結果を追って比較するものではなく、三つの教育機関で得られた各データを量的、質的に分析し比較した。その結果、反転授業に対して拒否反応を示す学習者が一部認められるものの、ほとんどの学習者が従来型の授業よりも反転授業を支持したことが明らかとなった。一方で、教授法を選択

する際に、国籍、学習者のレベル、学習機関などの要因は、教授法の選択と有意な関係を示さなかった。ただし、学習者の授業用動画についてのビリーフにおいては、スペイン人学習者と比較して、日本人学習者は短くシンプルな動画を好むというデータが得られた。さらに、学習者のレベルが高いほど、動画に文法的な説明や練習問題を多く求める傾向があることもわかった。以上のような相違は多少認められるものの、反転授業の導入により、国籍やレベル、所属教育機関に関係なく、学習者の学習過程が肯定的に変化し、モチベーションが大きく向上すると考えられる。反転授業の導入は教師にとって負担が大きいかもしれないが、現代において学習効果を高めるための教授法の一つであると言える。

キーワード：反転授業、反転学習、ICT、外国人のためのスペイン語教育、日本語教育、対照研究

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar unas líneas para agradecer a todas las personas que me han apoyado y que han colaborado conmigo durante estos años para la realización de mi tesis doctoral.

En primer lugar, quiero agradecer especialmente a mi directora, Dra. Eva Álvarez Ramos por dirigirme a lo largo de cinco años con una paciencia infinita. A pesar de que estaba atareada en su vida laboral y familiar, siempre estaba muy pendiente de mí, sobre todo, cuando me bloqueaba a la hora de escribir, me daba consejos adecuados y muchos ánimos, lo cual conllevó que terminara de redactar mi tesis doctoral satisfactoriamente.

También agradezco a mi tutora, Dra. Carmen Morán Rodríguez por ayudarme en la realización de mi trabajo como doctoranda en la Universidad de Valladolid.

Agradezco a las tres instituciones que han colaborado para poner en marcha las investigaciones: primero, la Escuela Universitaria de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto y al Departamento de Estudios Hispánicos de la misma universidad, en especial, al director del Departamento, Prof. Shinsho Okamoto y a mi tutor, Dr. Takashi Ushijima, gracias por aceptarme para la realización de las prácticas externas y a sus alumnos, por colaborar conmigo. Asimismo, quiero agradecer a la Dra. Reiko Tateiwa por ayudarme para las gestiones necesarias sobre las prácticas y por apoyarme durante mi estancia en Valladolid. También especial mención de agradecimiento al Prof. Shoji Bando (Q. E. P. D.) por darme la oportunidad de venir a Valladolid para perfeccionar mi carrera profesional. Me hubiera gustado que leyera mi trabajo y que me aconsejara.

Lo mismo, estoy agradecida al Centro de Idiomas y a la Facultad de Comercio de la Universidad de Valladolid y a la Subárea de Japonés de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca y a mis alumnos de las dos instituciones por colaborar con mi investigación. Especialmente, me gustaría agradecer al Dr. Óscar Ramos del Centro de Estudios de Asia de la Universidad de Valladolid por apoyarme siempre mientras estuve como lectora en el Centro de Idiomas. Su apoyo constante fue primordial para compaginar el trabajo con el estudio.

Un agradecimiento a todos mis amigos, especialmente a Adela Alonso Reglero, Nieves Tzu Yu Liu y Pilar Martín por su cariño y por su apoyo en la redacción de la tesis. Sin su ayuda, no la hubiera acabado.

Por último, quiero agradecer a mis dos familias: una japonesa y otra española por apoyarme siempre. Sobre todo, a mis padres, por su comprensión, por dejarme estar en España durante este tiempo y también por su apoyo y ánimo constantes desde Japón en estos siete años.

Muchas gracias a todos.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	19
2. NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA	23
2.1 Aprendizaje colaborativo y cooperativo.....	25
2.1.1 Aprendizaje cooperativo y <i>flipped classroom</i>	43
2.2 Trabajo por proyectos y el aprendizaje basado en proyectos (ABP)	46
2.3 Trabajo por competencias	49
2.3.1 <i>Webquest</i>	51
3. <i>FLIPPED CLASSROOM</i>	55
3.1 Definición del modelo <i>Flipped Classroom</i>	55
3.2 Marco histórico del modelo <i>Flipped Classroom</i>	57
3.2.1 Marco histórico del modelo <i>Flipped Classroom</i> en Estados Unidos...57	
3.2.2 Marco histórico del modelo <i>Flipped Classroom</i> en Japón.....60	
3.2.3 Marco histórico del modelo <i>Flipped Classroom</i> en España	62
3.3 Marco psicológico del modelo <i>Flipped Classroom</i>	66
3.3.1 El Constructivismo en la educación	66
3.3.2 La <i>Flipped Classroom</i> y el Constructivismo	78
3.3.3 Elementos característicos.....	82

3.3.4	Ventajas e inconvenientes del modelo <i>Flipped Classroom</i>	86
3.4	Variaciones del modelo <i>Flipped Classroom</i>	89
3.4.1	El modelo <i>flipped mastery learning</i>	89
3.4.2	El modelo <i>flipped learning with just in time teaching</i> o aula inversa con enseñanza justo a tiempo	95
3.4.3	El modelo <i>flipped leaning forte</i>	97
3.4.4	El modelo <i>flip in colours</i>	100
4.	JUEGOS Y GAMIFICACIÓN	103
4.1	Juegos y gamificación en la educación	105
4.2	Definición de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos (ABJ) ..	108
4.3	Relación entre la motivación y la gamificación o ludificación	110
4.4	Aprendizaje basado en juegos digitales (ABJD).....	119
4.4.1	Kahoot!.....	120
4.4.2	Socrative.....	124
4.4.3	Go formative.....	127
4.4.4	Flipgrid.....	129
4.4.5	Duolingo	131
4.5	¿Por qué aplicar el aprendizaje basado en juegos o gamificación y el modelo <i>Flipped Classroom</i> a la vez en el aula de segundas lenguas?	133

5. METODOLOGÍA	139
5.1 Características de la metodología elegida	139
5.2 Participantes	141
5.3 Instrumento	147
5.4 Descripción del procedimiento experimental	154
5.5 Procedimiento	159
5.6 Análisis de datos	161
5.7 Resultados	162
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	213
6.1 Discusión y conclusiones relacionadas con los objetivos de la tesis	213
6.2 Limitaciones de la propuesta	224
6.3 Futuro de la propuesta	227
7. 考察および結論	231
7.1 本研究の目的に関連する考察および結論	231
7.2 本研究の限界	241
7.3 今後の課題	243
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
ANEXOS	263

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Pros y contras de la competitividad entre niños	27
Tabla 2. Taxonomía ‘Revisada’ de Bloom.....	30
Tabla 3. Clasificación de las situaciones de aprendizaje según Ausubel, Novak y Hanesian	73
Tabla 4. Clasificación de las situaciones de aprendizaje según Ausubel, Novak y Hanesian (1978) adaptada para una sesión de los ‘verbos irregulares del presente indicativo’ del idioma español.....	77
Tabla 5. Clasificación de las dudas en el <i>flip in colours</i> en función de su posible uso en clase	100
Tabla 6. ¿Qué estrategias empleas en el espacio grupal?	134
Tabla 7. Distribución por institución	143
Tabla 8. Distribución por idioma aprendido	143
Tabla 9. Extracto preguntas cuestionario dimensión 1	150
Tabla 10. Extracto preguntas cuestionario dimensión 2	151
Tabla 11. Extracto preguntas cuestionario dimensión 3	153
Tabla 12. Extracto preguntas cuestionario dimensión 4	153
Tabla 13. Duración de vídeos aplicados en la práctica de ELE (Muestreo n.º 1)	155
Tabla 14. Leyenda del código identificativo de cada participante.....	160

Tabla 15. Distribución por hábito de visionar vídeos en YouTube.....	162
Tabla 16. Distribución por frecuencia del hábito de visionar vídeos en YouTube	163
Tabla 17. Relación entre el hábito y el visionado de vídeos del curso	164
Tabla 18. Distribución por metodología preferida entre el Muestreo n.º 1 y n.º 3	165
Tabla 19. Relación entre el hábito y la preferencia de la metodología.....	165
Tabla 20. Distribución por ocupaciones	166
Tabla 21. Relación entre la ocupación y la tasa de visionado de vídeos del curso.....	167
Tabla 22. Relación entre la ocupación y el número de vídeos del curso visionados	167
Tabla 23. Distribución por nacionalidad e idioma que aprenden	174
Tabla 24. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la preferencia de la metodología.....	174
Tabla 25. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la tasa de visionado de vídeos del curso	175
Tabla 26. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y el número de vídeos visionados del curso	176
Tabla 27. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y los ejercicios en el vídeo	177
Tabla 28. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y los ejemplos en el vídeo	178
Tabla 29. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y las explicaciones gramaticales en el vídeo.....	179

Tabla 30. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la brevedad del vídeo	180
Tabla 31. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y las imágenes o dibujos en el vídeo	181
Tabla 32. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la imagen del profesor en el vídeo	182
Tabla 33. Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la voz del profesor en el vídeo	182
Tabla 34. Distribución por niveles.....	188
Tabla 35. Relación entre el nivel del alumnado y la brevedad del vídeo	188
Tabla 36. Relación entre el nivel del alumnado y la voz del profesor en el vídeo	189
Tabla 37. Relación entre el nivel del alumnado y la imagen del profesor en el vídeo	190
Tabla 38. Relación entre el nivel del alumnado y las explicaciones en el vídeo	191
Tabla 39. Relación entre el nivel del alumnado y las imágenes o dibujos en el vídeo.....	192
Tabla 40. Relación entre el nivel del alumnado y los ejemplos en el vídeo	193
Tabla 41. Relación entre el nivel del alumnado y los ejercicios en el vídeo	195
Tabla 42. Relación entre el visionado de vídeos del curso y la preferencia de la metodología	196
Tabla 43. Relación entre la experiencia de la metodología <i>flipped classroom</i> y la preferencia de la metodología.....	198

Tabla 44. Distribución por metodología preferida de todos los participantes	200
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frecuencia de visionado de vídeos en YouTube.....	163
Gráfico 2. Relación entre la ocupación y el número de vídeos del curso visionados del Muestreo n.º 1	168
Gráfico 3. Relación entre la ocupación y el número de vídeos del curso visionados del Muestreo n.º 2.....	169
Gráfico 4. Relación entre la ocupación y el número de vídeos del curso visionados del Muestreo n.º 3.....	169
Gráfico 5. Porcentaje de alumnos que visionaron vídeos del curso antes de clase según las ocupaciones	170
Gráfico 6. Porcentaje de alumnos que visionaron vídeos del curso después de clase según las ocupaciones	171
Gráfico 7. Porcentaje de alumnos que visionaron vídeos del curso cuando faltaron a clase según las ocupaciones	171
Gráfico 8. Porcentaje de alumnos que visionaron vídeos del curso antes del examen según las ocupaciones	172
Gráfico 9. Porcentaje de alumnos japoneses que visionaron vídeos del curso dependiendo de las ocupaciones	173
Gráfico 10. Lo que les importa a los alumnos españoles (Nivel 4, A2.2) del Centro de Idiomas de la UVa a la hora de ver un vídeo teórico	184
Gráfico 11. Lo que les importa a los alumnos españoles (Nivel 2, A1.2) del Centro de	

Idiomas de la UVa a la hora de ver un vídeo teórico	184
Gráfico 12. Lo que les importa a los alumnos españoles de Estudios de Asia Oriental de la USAL a la hora de ver un vídeo teórico	185
Gráfico 13. Lo que les importa a los alumnos japoneses de la Escuela Universitaria de la KUFS a la hora de ver un vídeo teórico	186
Gráfico 14. Relación entre el nivel del alumnado y la brevedad del vídeo	189
Gráfico 15. Relación entre el nivel del alumnado y la voz del profesor en el vídeo	190
Gráfico 16. Relación entre el nivel del alumnado y la imagen del profesor en el vídeo	191
Gráfico 17. Relación entre el nivel del alumnado y las explicaciones en el vídeo.....	192
Gráfico 18. Relación entre el nivel del alumnado y las imágenes o dibujos en el vídeo	193
Gráfico 19. Relación entre el nivel del alumnado y los ejemplos en el vídeo.....	194
Gráfico 20. Relación entre el nivel del alumnado y los ejercicios en el vídeo.....	195
Gráfico 21. Relación entre la tasa de visionado de vídeos del curso y la preferencia de la metodología	197
Gráfico 22. Relación entre el número de vídeos del curso visionados y la preferencia de la metodología en el caso de los alumnos que visionaron todos los vídeos	197

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Competencias clave señaladas por la LOMCE.....	50
Imagen 2. Alumnos del Colegio San Gabriel	63
Imagen 3. Alumnos del Colegio San Gabriel	63
Imagen 4. Relación entre la Zona de Desarrollo Real (ZDR), la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la Zona de Desarrollo Potencial (ZDPt)	69
Imagen 5. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky relacionando con los principios constructivistas de Bruner y Ausubel	78
Imagen 6. Taxonomía Revisada de Bloom.....	79
Imagen 7. Taxonomía Revisada y ‘Flipeada’ de Bloom	80
Imagen 8. Taxonomía Revisada de Bloom.....	81
Imagen 9. Aprendizaje para el dominio, ‘ <i>mastery learning</i> ’	92
Imagen 10. Aprendizaje para el dominio, ‘ <i>mastery learning</i> ’ de la ‘clase al revés’	93
Imagen 11. Metodología <i>Just in time teaching</i> (JITT)	96
Imagen 12. Metodología <i>flipped learning forte</i>	98
Imagen 13. Modelo ‘RAMP’	112
Imagen 14. Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci.....	113
Imagen 15. Resultado de una encuesta por Mentimeter	118
Imagen 16. Ejemplo de ejercicios de Kahoot!	120

Imagen 17. Ejemplo de ejercicios de Kahoot!.....	121
Imagen 18. Ejemplo de ejercicios de Kahoot!.....	121
Imagen 19. Ejemplo de ejercicios de Kahoot!.....	122
Imagen 20. Ejemplo de <i>feedback</i> de un ejercicio de Kahoot!	122
Imagen 21. Página principal de Socrative	125
Imagen 22. Ejemplo del cuestionario ‘Space Race’ de Socrative	125
Imagen 23. Ejemplo de evaluación de Socrative.....	126
Imagen 24. Ejemplo del cuestionario creado por Go formative.....	128
Imagen 25. Ejemplo de la evaluación de Go formative.....	128
Imagen 26. Tema de discusión	129
Imagen 27. Ejemplo de vídeos subidos por los alumnos.....	130
Imagen 28. Ejemplo de ejercicios de Duolingo.....	132
Imagen 29. Fases de la investigación por encuesta	149
Imagen 30. Impresiones de los alumnos españoles después de la experiencia	209
Imagen 31. Impresiones de los alumnos japoneses después de la experiencia	210

1. INTRODUCCIÓN

Desde que la COVID-19 apareció e invadió a la mayoría de los países del mundo, las circunstancias que nos rodean han cambiado totalmente. El coronavirus nos dio un golpe muy fuerte, no solo a la salud pública, sino también a niveles psicológicos y, cómo no, económicos. Además, la educación se paró completamente y los docentes tuvieron que reconstruir la enseñanza tradicional que hasta ahora mantenían. Bajo esa situación, obligaron a los profesores a modificar su forma de impartir clases de manera presencial a virtual, sin tener ninguna preparación previa. Algunos centros educativos decidieron ofrecer clases *online*, utilizando plataformas como Moodle, Blackboard o las creadas expresamente para sus centros y ayudándose de sistemas de videoconferencia como Zoom, Webex o Google Meet¹. Sin embargo, como era un cambio demasiado repentino, tardaron mucho en organizar gestiones y hasta entonces, la mayoría de los profesores no había recibido ninguna formación de docencia *online* y tuvieron que buscar y aprender por su cuenta. Eso provocó, al principio, un pánico entre el profesorado, sobre todo a los que estaban más acostumbrados a dar clases tradicionales. Por otro lado, los alumnos tampoco estaban listos para recibir el cambio educativo ni psicológica ni físicamente, sin olvidar la falta de formación tecnológica y la carencia de medios y recursos necesarios. Se han detectado infinidad de casos de que no pudieron asistir a clases por falta de materiales digitales como ordenadores o conexión a internet. Hecho que viene a reincidir una vez más sobre la incidencia directa de la brecha digital en la educación. El problema es que dependiendo de los centros educativos, incluso de los profesores o de las situaciones familiares la enseñanza-aprendizaje no ha sido igualitaria y ha generado una

¹La videoconferencia es un sistema simultáneo bidireccional que nos permite reunir virtualmente a tiempo real a través de dispositivos digitales. Puede accederse a las mismas a través de los siguientes enlaces: Google Meet: <https://meet.google.com/>, Zoom: <https://zoom.us/>, Webex: <https://webex.com>

diferencia grande e injusta en la educación del alumnado. Tanto el Art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) como el Art.27 de la Constitución Española (1978) señalan que todos tienen derecho a la educación y la educación debe ser gratuita. Y añaden que los padres también tienen libertad de escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. Sin embargo, en la realidad, la desigualdad siempre ha existido en varios países en vías de desarrollo. Nos hemos dado cuenta de que incluso en los países avanzados, el desnivel económico se ha presentado notablemente en la educación bajo la pandemia y aunque los centros educativos intentaron tomar las medidas presupuestarias, no han sido suficientes.

Este proceso de cambio de enseñanza nos afectó duramente, aunque no todo ha sido negativo. La especial coyuntura debe ser también vista como una oportunidad de cambiar de raíz la metodología docente tradicional y adaptarla, modernizándola, a las circunstancias actuales.

Durante la pandemia, tanto profesores como alumnos sintieron profundamente la carencia del contacto e intercambio social propio del aula y nos dimos cuenta de que en cualquier momento esa oportunidad de enseñanza pueda desaparecer o no podamos reunirnos juntos en el aula. Ahora que superamos la peor época de la pandemia, hemos tenido que pensar cómo convivir con el coronavirus o en cualquier situación parecida que pueda ocurrir en el futuro y creemos que “la metodología *Flipped Classroom* es una de las opciones más eficaces para aunar lo bueno de la modalidad presencial, pero al mismo tiempo, introducir la innovación metodológica para que la educación se adapte a la nueva forma de vida” (Tsukada, 2023: 63).

El aula invertida no es ninguna novedad, ya existía en el mundo educativo desde hace tiempo, aunque la mayoría, habituados a la docencia presencial tradicional,

rechazaba su uso (por producir cambios en el método educativo) e ignoraba sus ventajas. Ahora que necesitamos el cambio radical en la educación, es el momento de reconocer su valor.

En esta investigación, primero mostraremos a través de las teorías basadas tanto la metodología *Flipped Classroom* como otras que funcionan junto con la *Flipped* y las experiencias docentes que hemos tenido estos cinco años tanto en España como en Japón, es decir, antes y después de la pandemia. Varios investigadores (Rutherford y Rutherford, 2013; Bergman y Sams, 2014; Urbina et al., 2015) consideran que el aula invertida no se reduce solo al uso de vídeos en línea, sino que es fundamental el papel activo del discente en el método. Ponen de relieve las actividades realizadas dentro del aula como la gamificación, el trabajo colaborativo u otras con tecnología e incluso analógicas. Más adelante se tratarán estos asuntos.

En la segunda parte del trabajo, realizaremos un estudio científico donde analizaremos desde varios puntos de vista, distintas variables entre ellas la ocupación, el nivel, tipo de instituciones, o la nacionalidad para poder aplicar la metodología *Flipped* de forma más eficaz en clases de idiomas, aunque esta investigación se centrará especialmente en la lengua española y la japonesa haciendo un estudio comparativo de las dos lenguas. Para lo cual, hemos optado por una metodología mixta en la que se conjugan variables cuantitativas con cualitativas con la intención de poder ampliar y contextualizar los significados de los resultados estadísticos obtenidos y alcanzar así una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

2. NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA

En la educación, no existe una metodología única ni mejor para todos. Bergmann y Sams (2015) relatan una anécdota interesante en su libro: un periodista inglés Malcolm Gladwell hizo un discurso TED en 2004 y allí habló de un hombre, Howard Moskowitz que se dedicaba al estudio del mercado. Un fabricante de alimentación le pidió que encontrara una salsa mágica que le gustara a todo el mundo, pero Howard recomendó que fuese mejor ofrecer varias salsas a los consumidores, porque cada uno tiene su gusto y así los clientes pueden elegir una que les guste dentro de las opciones. Al final, esta estrategia tuvo éxito y el fabricante ganó más de 6 millones de dólares. Suponemos que la enseñanza sería lo mismo y hasta ahora pensábamos que la clase tradicional era la mejor para todos, sin embargo, en realidad, el alumnado busca su propio 'menú', porque cada uno tiene su ritmo de aprender, pensar y progresar. Los alumnos tienen derecho de elegirlo y la metodología *Flipped Classroom* será solo una de las opciones, pero seguro que pueden convertirse en una de las mejores opciones.

Cuando nos referimos a 'clases', la mayoría imaginará una charla tradicional donde un profesor con tiza frente la pizarra transmite conocimientos a sus alumnos sentados paralelamente. Sobre todo, para asiáticos, es una metodología clásica e incluso muchos piensan que es original y típica de Asia oriental, aunque este tipo de metodología fue introducida desde los Estados Unidos en Japón en el siglo XIX. En el siglo XX se produjeron mundialmente movimientos o nuevas tendencias hacia la reforma educativa y aparecieron pedagogos o filósofos como Ellen Key, Maria Montessori y John Dewey, cuyos pensamientos crearon 'individualismo', 'empirismo' y 'autoeducación', que

influyeron a los países asiáticos (Watanabe, 2020) y también son palabras clave a la hora de definir el *Active Learning* o la enseñanza orientada a la acción.

El *Active Learning* es un conjunto de metodologías o aprendizajes activos por parte de alumnos que se generan a través de varias actividades como el trabajo en grupo o el debate. Además, sirve no solo para obtener el conocimiento, sino como un entrenamiento antes de entrar en el mundo laboral (Nakai, 2016). El mejor mérito de las clases presenciales es que podemos transmitir más conocimientos y, tal vez, es irremplazable e imprescindible en la enseñanza, pero también es cierto que las nuevas metodologías pueden servir de apoyo para mejorar el aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella.

Tomando el ejemplo de Japón, el intento del *Active Learning* empezó desde la posguerra (1945), aunque el planteamiento no aparece hasta las directrices educativas del año 2018. Hasta el día de hoy, se han modificado las leyes varias veces tras las críticas recibidas de que les importaba más doctrinar a los alumnos metiendo conocimientos y se dieron cuenta de la necesidad de crear la competencia de solucionar problemas por sí mismos. A finales de los años 70, introdujeron la 'Educación *Yutori*', que significa 'tener tiempo libre y suficiente en la educación'. Eso quiere decir que hasta entonces, la educación nipona se centraba en memorizar el conocimiento en un plazo corto y resulta que era imposible que los alumnos desarrollaran su pensamiento crítico u opinión personal a través del aprendizaje en la escuela. De hecho, el objetivo de la enseñanza en Japón antes de la II Guerra Mundial era de esta manera, es decir, el gobierno no quería que el público tuviera opiniones propias para así poder controlarlo. Sin embargo, gracias a la 'Educación *Yutori*' aumentaron las horas del aprendizaje colaborativo y cooperativo y también del trabajo por proyectos en el aula a partir del año 1998, o sea, podemos decir

que es en este momento cuando se produce el comienzo de la transición hacia el *Active Learning*.

Watanabe (2000) afirma que las cualidades y competencias necesarias para la nueva época son las siguientes:

1. Conocimientos o habilidades para vivir y trabajar.
2. Pensar, juzgar o expresar para poder enfrentarse a cualquier situación.
3. Esfuerzo hacia el aprendizaje o personalidad para que el aprendizaje sea útil en la vida y la sociedad.

Para conseguir dichas cualidades y competencias, el *Active Learning* es la clave. En este apartado, analizaremos las nuevas metodologías en la enseñanza que forman parte del *Active Learning*. Obviamente el aula inversa también es una de ellas, sin embargo, como es un pilar de esta tesis, dedicaremos un apartado entero más adelante y en los siguientes subapartados solo nos centraremos en otras metodologías docentes que apoyan al aula inversa, porque sin ellas, no se puede concebir dicha metodología.

2.1 Aprendizaje colaborativo y cooperativo

Dependiendo de los autores, se distingue entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo. Así, el aprendizaje colaborativo requiere un “esfuerzo continuado de todos los participantes por resolver conjunta y coordinadamente un problema y por construir conocimiento común y compartido” y respecto al aprendizaje cooperativo “asocian a procesos de trabajo en grupo basados en la división y distribución del trabajo y que no necesariamente incluyen dicho esfuerzo” (Mayordomo Saiz y

Onrubia Goñi, 2015: 20). En cambio, hay autores que los consideran como sinónimos. Independientemente de lo que piensan los dichos autores, como Dillenbourg (1999) y Slavin (2010) aclaran, que lo importante no es hacer algo juntos, sino aprenderlo juntos, aprender algo en equipo. En este trabajo, seguiremos las ideas de dichos autores que defienden que el aprendizaje cooperativo incluye el “compromiso con objetivos de aprendizaje compartidos, la reciprocidad, la mutualidad y la (re)negociación continuada del significado” (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2015: 20).

El aprendizaje cooperativo como “una forma de organización social de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en que los alumnos establecen una interdependencia positiva” y añaden que no basta con que “simplemente hacer algo juntos, sino aprender algo juntos, aprender algo como equipo” (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2015: 19). Probablemente la mayoría piense que hacer algo juntos es el sinónimo del aprendizaje cooperativo, pero en realidad no lo es, ya que existen dos formas habituales de organización social del aprendizaje: la de carácter competitivo y la de carácter individualista. Al escuchar la palabra ‘competitivo’², nos acordamos de la formación que se ofrece en muchos países asiáticos. Japón no es la excepción y en general, no solo durante la adolescencia, sino incluso la infancia puede convertirse en una etapa competitiva. La competitividad en la educación tiene sus ventajas y sus desventajas, entre las que destacamos:

² Del mismo modo, el término nos aproxima a los parámetros de la enseñanza conductista instaurada por autores como Frederic Skinner, que promueve la competitividad entre iguales y se aleja en extremo del aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Tabla 1.

Pros y contras de la competitividad entre niños

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none">- La competitividad ayuda a mejorar a los aprendices. En lugar de rendirse, los alumnos con una competitividad sana siguen intentando y aprenden de los errores.- Con una competitividad sana, se valora el esfuerzo. Los aprendices saben que el proceso del aprendizaje es más importante que el resultado.- La competitividad fomenta la cooperación. A través de una competitividad sana, los alumnos se dan cuenta de que el trabajo cooperativo es importante, porque aprenden de unos de otros.	<ul style="list-style-type: none">- La competitividad baja la autoestima. Si es extrema, los aprendices empiezan a dudar de sus competencias y dejan de retar, porque les da miedo fracasar.- La competitividad genera estrés y ansiedad. Cuando no pueden lograr el resultado deseado, se frustran porque no pueden controlar sus emociones.- La competitividad insana impide trabajar en equipo con sus compañeros.

Fuente: Elaboración propia a través de González Núñez (2021) y González Ramírez (2003).

A los japoneses les importa la armonía dentro del grupo al que pertenecen, como familia, amigos, escuela, trabajo, sin embargo, aquí radica la contradicción, es decir, en el grupo, suelen convivir la competitividad y la armonía. En el caso concreto de Japón, los alumnos se acostumbran a que trabajen cada uno y que la evaluación sea individual, aunque trabajen en grupo. Es la “interdependencia negativa” (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2015: 19), que se opone al aprendizaje cooperativo. Para que la interdependencia entre alumnos funcione y que sea positiva, hay que reformar radicalmente la enseñanza y la mente del alumnado.

En la actualidad, como mencionamos a comienzo de este apartado, el mundo educativo tiende a introducir el *Active Learning* y los docentes tratan de evaluar más el aprendizaje dentro del aula, es decir, la cooperación con los compañeros y la ayuda mutua entre iguales. La cooperación se basa en cumplir cinco condiciones: “interdependencia

positiva”, “responsabilidad individual”, “interacción promotora”, “habilidades sociales” y “gestión de grupos³” (Johnson y Johnson, 2014: 845). Aquí queremos mencionar que la responsabilidad individual y las habilidades sociales son indispensables para los universitarios. Especialmente, las universidades se consideran como preparación al mundo laboral donde los alumnos entrenan o ensayan antes. Estas condiciones encajan exactamente con la idea de Watanabe (2000), que son las cualidades y competencias necesarias para la nueva época.

Mayordomo y Onrubia destacan, siguiendo a Johnson y Johnson (2014), cuatro capacidades y competencias que se pueden potenciar a través del aprendizaje cooperativo:

...la capacidad de establecer relaciones efectivas de interdependencia positiva en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente tanto a nivel global como local; la capacidad de participar en procesos democráticos de discusión y toma de decisiones en un mundo cada vez más complejo; la capacidad de buscar y desarrollar soluciones creativas en un mundo en constante cambio; y la capacidad de construir relaciones positivas, tanto cara-a-cara como en entornos virtuales, en un mundo con cada vez mayores posibilidades de relación entre personas geográficamente distantes y personal y culturalmente diversas (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2015: 28-29).

La globalización nos ofrece más oportunidades de conectar con gente del mundo e intercambiar opiniones con ella. “La tecnología permite estar ‘conectados’ todo el tiempo con otros estudiantes en puntos físicos diferentes y, lo que es más, posibilita el contacto con culturas, creencias y niveles sociales muy alejados entre sí” (Álvarez Ramos y Alejaldre Biel, 2018: 49). Aunque el aula, tanto presencial como *online*, sobre todo en la actualidad por el coronavirus, también se convierta en más internacional, siempre

³ La traducción es nuestra.

existen alumnos que participan poco en la discusión o a los que les cuesta tomar decisiones por falta de práctica. Hay competencias necesarias que se pueden adquirir o reforzar al introducir el aprendizaje cooperativo en clase.

Lo mismo que las dos condiciones anteriores, la revisión y mejora continuadas de los procesos son elementos necesarios que realizar tanto por el alumnado como por el profesorado. Más adelante mencionaremos detalladamente el papel de los profesores en las metodologías innovadoras como el aula invertida y aquí solo aclararemos que los docentes ya no debemos comportarnos como meros transmisores de conocimiento, sino como una guía para el alumno⁴. El profesor no solo debe cumplir un rol como “facilitador del aprendizaje” sino que además debe encargarse de: “crear un ambiente altamente estructurado y organizado”, “fijar metas”, “planificar y estructurar tareas”, “definir la distribución física de los elementos en la sala”, “determinar los grupos de estudiantes y sus roles”, “seleccionar los materiales” y “asignar un tiempo adecuado para realizar la tarea” (Johnson y Johnson, 1998, citado por Morales Ríos y Ferreira Cabrera, 2008: 101). Los protagonistas son los alumnos, no los profesores. Deberían ser ellos los que revisan y mejoran continuamente los procesos tanto individual como grupo mientras trabajan en equipo y se apoyan mutuamente.

La efectividad del aprendizaje cooperativo se demuestra psicológica y educativamente. Johnson y Johnson lo aseguran desde tres aspectos: “rendimiento académico”, “relaciones interpersonales positivas”, “ajuste psicológico⁵” (Johnson y Johnson, 2014: 842).

⁴ Se tiene presente lo promovido por corrientes como el sociocognitismo defendido por Bruner, Vygostky o Leontiev, donde el maestro deja de ser el único dueño de la información y se opta por un aprendizaje social con y a través del contacto con los otros.

⁵ La traducción es nuestra.

Primero, desde el punto de vista del rendimiento académico, la cooperación hace que los alumnos tengan más razonamiento de alto nivel, producción más frecuente de nuevas ideas y soluciones, y una mayor transferencia de lo aprendido en una situación a otra⁶ (Johnson y Johnson, 2014: 843). Esto nos hace recordar la Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Benjamín Bloom (1913-1999) anunció la Taxonomía original en los años 50 del siglo XX, pero Anderson y Krathwohl hicieron revisiones después de pasar casi medio siglo. La Taxonomía Revisada de Bloom consta de seis niveles cognoscitivos organizados que los educadores quieren que aprendan sus alumnos.

Tabla 2.

Taxonomía ‘Revisada’ de Bloom

	Descriptor
Recordar	Recuperar la información: reconocer, describir, nombrar, encontrar, enumerar, listar, identificar, recuperar, denominar, localizar.
Comprender	Explicar ideas o conceptos: interpretar, resumir, parafrasear, clasificar, reformular, estimar, inferir, comparar, explicar, ejemplificar.
Aplicar	Usar la información en otra situación familiar: implementar, realizar, usar, ejecutar, relacionar, desarrollar, clasificar, procedimentalizar, desempeñar.
Analizar	Romper la información en partes para explorar comprensiones y relaciones: comparar, organizar, deconstruir, interrogar, hallar, discriminar, detectar, categorizar, descomponer, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.
Evaluar	Justificar una decisión o curso de acción: probar, argumentar, experimentar, juzgar, decidir, contrastar, criticar, revisar, formular hipótesis, detectar, monitorear.

⁶ La traducción es nuestra.

Crear	Generar nuevas ideas, productos o maneras de ver las cosas: diseñar, construir, planificar, producir, inventar, enfatizar, resumir, generalizar, abstraer, idear, trazar, elaborar.
--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a través de Anderson y Krathwohl (2001)

Los más complejos suponemos que son, crear, evaluar, analizar y tal vez aplicar. Dicho con otras palabras, los actos que requieren más razonamiento de alto nivel, producción más frecuente de nuevas ideas y soluciones, y una mayor transferencia de lo aprendido en una situación a otra (Johnson y Johnson, 2014), les cuesta aprender a los alumnos, sin embargo, con el aprendizaje cooperativo o colaborativo, les da la posibilidad de reforzar dichas competencias.

Con respecto a las relaciones interpersonales, a través de la cooperación, uno aprende a trabajar no solo por sí mismo, sino para los demás. Al contrario, si uno se acostumbra a trabajar individualmente o siempre compitiendo, no se logra desarrollar este aspecto. Evidentemente, este tema afecta al ambiente en clase y cuando las relaciones interpersonales funcionan favorablemente, el rendimiento académico se elevará, tal y como esperamos. El término de “coconstrucción” de Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi (2015) nos hace recordar un refrán en japonés: *Sannin yoreba monjyu no chie*, que en español significa: Dos cabezas piensan mejor que una. Pensar conjuntamente puede aportar nuevas ideas tras los procesos de revisión, discusión y mejora de sus ideas.

Queremos añadir que, como aclara Vygotsky, aprender es un proceso participativo y productivo, de carácter social y contexto, donde los alumnos aprenden construyendo y reconstruyendo contenidos al interactuar y dialogar con los compañeros. (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2015; Bransford, Brown y Cocking, 2000; Dumont, Istance y Benavides, 2010). Esto se explica por los procesos cognitivos, que se derivan

de las ideas expuestas por Piaget. En caso de que algún compañero de clase necesite ayuda, sus compañeros se lo explican con sus palabras para que pueda entenderlo. En este proceso, aprende no solo el alumno tutorado, sino que el discente tutor también aprende, porque en el proceso de dar explicaciones a otros, reconstruye lo aprendido y contribuye a fijarse en su memoria (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2015; Webb, 1991). No está de más recordar brevemente los procesos de andamiaje (Bruner, 1978) en la adquisición del conocimiento y el aprendizaje.

Por último, desde el punto de vista psicológico, trabajar cooperando o colaborando ayuda a estimular la autoestima y autoconfianza del alumnado. Esto se detecta fácilmente y también con mayor frecuencia en el aula. Compartir experiencias con alguien suele darnos mucha seguridad y al repetir experiencias exitosas, los aprendices obtendrán autoconfianza y mejorarán su autoestima.

Antes de cerrar este subapartado, creemos que es necesario plantear cómo llevaremos a cabo el aprendizaje cooperativo en el aula y qué tenemos que hacer los docentes. En este apartado, hemos mencionado muy poco el papel de los docentes. No transmitir contenidos a los alumnos no significa que los profesores no hagan nada y que no sean necesarios. En el aprendizaje cooperativo, los alumnos necesitan alguien que les promueva, apoye y enseñe de manera explícita (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2015). Según Kaendler et al. (2014), la intervención del profesor hay que llevarla a cabo antes, durante y después de la interacción cooperativa:

1. Antes: Delimitar qué condiciones se van a establecer para que los alumnos interactúen y cooperen.
2. Durante: Supervisar la calidad de la interacción, Apoyar y ‘andamiar’ interacciones de mayor calidad, ofreciendo retroalimentación, claves y ayudas

personalizadas, Ayudar a consolidar el aprendizaje obtenido a partir del trabajo en grupo.

3. Después: Reflexionar de manera sistemática sobre los objetivos y aprendizajes por parte de alumnos y sobre su propio papel por parte de profesor.

Personalmente la planificación es la clave de las tres intervenciones, porque, como hemos repetido en varias ocasiones, no basta solo con trabajar juntos, ya que el aprendizaje ha de ser significativo. Las tareas deberían ser interesantes y atractivas con un nivel adecuado de desafío para todos los participantes a lo largo de todo el trabajo. Este planteamiento les hace sentir que están aportando algo útil y valioso para su aprendizaje.

En general, a la mayoría de los alumnos les cuesta poco trabajar en equipo, sin embargo, siempre existen algunos que prefieren trabajar de forma individual. Las razones por las cuales rechazan el trabajo colaborativo son las siguientes: sus compañeros son inferiores y no hay nada que aprender con ellos. Quieren que se les evalúe solo con lo que han hecho, no con sus compañeros. Simplemente no se llevan bien y no quieren trabajar con ellos, entre otras razones. Para solucionar este tipo de problemas, la estructura de recompensa propuesta por Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi (2015), parece que funciona. La estructura de recompensa se refiere a que “la valoración del grupo depende de las puntuaciones individuales de cada uno de sus miembros [...] hace que cada uno de los miembros del grupo esté dispuesto a ayudar a sus compañeros a aprender y los anime a esforzarse al máximo para conseguir los mejores resultados” (30). Con esta estructura de recompensa, no solo los alumnos comprometidos con sus compañeros, sino también los alumnos individualistas cumplirán tanto su deber como el deber de otros.

A la hora de aplicar el aprendizaje colaborativo en clase, nos da la impresión de que nos es complicado trabajar de esa manera bajo circunstancias como la pandemia que vivimos y sufrimos todos los docentes. Según Engel (2015), aunque nos parezca complejo, el mundo digital nos ofrece apoyo para facilitar la comunicación y la interacción social. Gracias a las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC), es posible llevar a cabo el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador, conocido como *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL). El CSCL hace que los alumnos trabajen a distancia de forma sincrónica o asincrónica en texto, vídeo, audio o una combinación de estos diferentes formatos. En general, se utilizan los foros, el chat, el correo electrónico u otros, pero recientemente los centros educativos han empezado a introducir ordenadores de sobremesa o portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes que soportan herramientas y aplicaciones diseñadas específicamente para promover el aprendizaje colaborativo. Por ejemplo, el *m-learning* o aprendizaje móvil es una de las metodologías recientes y actualmente está muy de moda en el mundo educativo. La ventaja de su uso es que, en caso de clases presenciales, bajo la influencia de una pandemia, se puede sustituir a otros dispositivos y cada uno dispone del suyo propio, lo que hace que no sea necesario compartirlo con nadie y sea ideal higiénicamente.

Cuando nos enfrentamos a una situación de emergencia como la vivida actualmente derivada de la pandemia y tenemos que cambiar radicalmente nuestra forma de docencia, es decir, de manera presencial a virtual, pensamos en lo que podemos y no podemos hacer y, en todo caso, será un reto que superar. Entonces, ¿qué es lo que no podemos implementar en la docencia cara a cara, pero sí, en las clases *online*? Suthers (2005) señala que las tecnologías sirven de apoyo en los procesos de aprendizaje colaborativo o facilitan estructurar y orientar dichos procesos entre los aprendices. Por

ejemplo, en primer lugar, y debido a la comunicación asincrónica, podemos generar entornos colaborativos donde los estudiantes puedan reflexionar y desarrollar sus ideas de forma más estructurada y fundamentada que en un aula y acceder al archivo y a la información del trabajo colaborativo con el fin de que los alumnos puedan volver a leer, repasar y profundizar las ideas expuestas anteriormente (Suthers, 2005). Es cierto que cuando trabajamos de manera virtual, tenemos más tiempo para revisar, reflexionar y analizar lo realizado por uno mismo o por los compañeros. Dentro del aula, el tiempo se limita, sin embargo, el trabajo en equipo por CSCL hace posible compartir las ideas sincrónica y asincrónicamente, o sea, cuando sea necesario y se quiera. En segundo lugar, la tecnología nos facilita “limitar o restringir las opciones que tienen los alumnos, y de esa forma guiarlos hacia procesos más eficaces de trabajo y aprendizaje grupal” (Engel, 2015: 89). Cuando pedimos un trabajo o tarea, normalmente solo calificamos lo hecho no su proceso, puesto que es imposible vigilar lo que hacen nuestros alumnos fuera del aula, pero por lo menos, la tecnología nos permite controlar sus actividades y revisar su registro de contribuciones o documental para captar lo que están realizando y luego analizar su aprendizaje.

Engel (2015: 92-108) comenta cuatro tipos de usos de tecnologías digitales que apoyan, amplifican y potencian las ayudas desde el punto de vista del profesorado, que son:

- Tecnologías para andamiar los procesos de coconstrucción de ideas.
- Tecnologías para facilitar procesos de escritura colaborativa.
- Tecnologías para apoyar la representación del conocimiento compartido.
- Tecnologías para dar autenticidad a las actividades colaborativas.

Dentro de estas cuatro, nos vamos a centrar en dos: Tecnologías para facilitar los procesos de escritura colaborativa y Tecnologías para dar la autenticidad a las actividades colaborativas, ya que nos parecen útiles en la enseñanza de idiomas extranjeros, porque este trabajo gira en torno a la enseñanza de segundas lenguas como ELE, Español como Lengua Extranjera.

Trabajar las cuatro destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora) en el aula de idiomas es ideal, sin embargo, por falta de tiempo, generalmente no podemos practicarlas todas con la misma profundidad e idéntica atención.

La expresión escrita es la destreza que no solemos practicar en el aula. Existe una tendencia generalizada a extrapolar los ejercicios de escritura al ámbito del hogar y considerarlas como ideales para deberes que han de ser realizados en casa individualmente y rara vez lo tratamos en la clase presencial ni en trabajo colaborativo, por ser una tarea que requiere y demanda un tiempo excesivo que la fugacidad de la clase presencial impide desarrollar con profundidad. Aún menos, les hacemos trabajar la expresión escrita colaborativamente en el aula. Por ejemplo, lo más usual en una tarea de escritura es la redacción sobre un tema concreto, que el alumno realiza de forma individual, normalmente en su casa. Luego se lo devolvemos a cada uno con la correspondiente retroalimentación. Para el estudiantado requiere un alto nivel para realizarla por su cuenta y además este tipo de deberes conlleva para el profesorado mucha carga de trabajo. Más adelante plantearemos algunas actividades de escritura colaborativa con el uso de la tecnología. Una de las ventajas de este tipo de actividades es que se fomenta el intercambio de ideas o la autocorrección entre los iguales sin necesitar la ayuda del profesor. Los alumnos pueden trabajar, bien desde su ordenador o portátil, bien con

su teléfono inteligente. Desde ese punto de vista, las actividades de escritura colaborativa pueden “apoyar la representación del conocimiento compartido”, el tercer punto de los cuatro tipos de usos que apoyan las tecnologías digitales según Engel (2015: 98-102).

Seguramente, gracias a este tipo de proyectos, aumentará la motivación del alumnado y su rendimiento académico. Además, desterraremos la impresión de que la tarea de escritura es tan solitaria como pensamos y puede que se consoliden más las relaciones entre ellos. A través del proyecto en equipo, cada uno tendrá más responsabilidad en su trabajo y puede que podamos evitar cualquier plagio o incidencia no deseable. Desgraciadamente existen algunos alumnos que se aprovecha de los beneficios de la tecnología aplicándolos de manera equivocada y que copian o usan la traductora cuando tienen que entregar la redacción. Suponemos que ocurre esto por falta de responsabilidad, miedo al fracaso o demasiada presión por alcanzar una calificación determinada. Sería necesario hacerle ver a los alumnos el perjuicio de este mal uso para que se den cuenta de la importancia de cumplir su trabajo bajo la responsabilidad.

Otra ventaja es que, en caso de que la actividad no termine en clase o cuando queremos que los alumnos tengan su trabajo como fruto de aprendizaje, podemos traspasar el lugar de aprendizaje del aula a la nube, por ejemplo, Google Drive, puesto que también sirve como un portafolio. Por lo cual, la introducción de la tecnología a los ejercicios de escritura no solamente les da variedad u opciones de actividades que pueden realizar tanto en clase como fuera de ella, sino también les facilita trabajar cooperativamente y puede estimular el aprendizaje autodidáctico entre ellos, dejando a los profesores como facilitador o tutor, no como instructor de los conocimientos. Es decir, la tecnología contribuye a instaurar un aprendizaje social, aquel promovido por el constructivismo, donde el profesor acompaña y anima. El conocimiento se construye a

través de la acción, además, “las herramientas tecnológicas pueden ser utilizadas para analizar el rendimiento de cada alumno y para proporcionar unas observaciones, de parte del profesor, más personales y con una mayor dedicación de tiempo, en comparación con las que típicamente reciben los estudiantes” (Hernández Requena, 2008: 33).

La escritura colaborativa puede ser desarrollada sin problema de forma digital y a distancia. En el mercado tecnológico encontramos múltiples herramientas y aplicaciones destinadas al desarrollo de esta destreza, bien de manera directa, bien de manera indirecta. Engel (2015) nos recomienda algunas de ellas, donde los aprendices pueden escribir de forma colaborativa como por ejemplo, Wikispace, PBworks, Google Drive, Zoho Writer⁷. Pero hay otras muchas más como: Storywords, Meetingwords, YouMeScript, Penflip o Typewrite⁸, solo si prestamos atención a herramientas que permiten la escritura en línea a varias manos.

Dependiendo de los centros educativos hay restricciones sobre el uso de estas herramientas y debemos tenerlo en cuenta a la hora de implementar en clase. Además de que Google dispone de varios tipos de documento como textos, hojas de cálculos, presentaciones, videollamada, chat, entre otras herramientas, nos facilita editar simultáneamente los documentos por los usuarios en tiempo real (Engel, 2015). En nuestro caso, la plataforma que ofrece la universidad está conectada con Google, por lo tanto, Google Drive será la mejor opción tanto para nuestros discentes como para docentes.

⁷ Puede accederse a las mismas a través de sus correspondientes enlaces: Wikispaces: <http://wikispaces.com>, PBworks: <http://pbworks.com>, PBworks: <http://pbworks.com>, Google Drive: http://www.google.com/intl/es_es/drive/ y Zoho Writer: <http://zoho.com/docs>

⁸ Puede accederse a las mismas a través de sus correspondientes enlaces: Storywords: <https://www.storywars.net/landing>, Meetingwords: <http://meetingwords.com/>, YouMeScript: <https://youmescript.com/>, Penflip: <https://www.penflip.com>, Typewrite: <https://typewrite.io/>

Ahora deberíamos plantearnos qué tipo de actividades podemos realizar concretamente con estas herramientas. Por ejemplo, podemos crear un cuento o una historia en textos. Uno redacta una frase y otro tiene que seguir pensando en otra oración que concuerda con la situación. En caso de que haya algún error gramatical o mala ortografía, los compañeros del grupo pueden realizar labores de corrección.

Otro ejemplo es el encadenamiento de palabras, que es un juego muy conocido en Japón y que sirve para aprender vocabulario. En esta actividad, podemos utilizar textos y luego la hoja de cálculo para recoger los términos aprendidos. Todos los documentos se guardarán automática e instantáneamente y si quieren, los alumnos pueden modificarlos cada uno, en su ordenador, a su gusto. Si tienen en mente realizar algún proyecto colaborativo, pueden chatear o reunirse en una videollamada con Google Meet o Google Hangouts.

Por ejemplo, en un curso de japonés, contamos con la experiencia de haber trabajado en el aula los silabarios japoneses o letras propias como *kanji*. Los *kanjis* son una de las dificultades para aprendientes del idioma japonés, porque apenas practicamos en clase y según la motivación o ganas del alumnado, su rendimiento puede subir o bajar relativamente. Si podemos dedicar un poco más de tiempo a practicarlos dentro del aula, puede que el interés hacia los caracteres japoneses aumentará mucho más.

Aunque al parecer son menos académicos⁹, existen varios recursos digitales divertidos que se pueden llevar al aula de ELE. Lo bueno de estas herramientas es que hay una variedad y según el nivel y la fase donde se encuentran los estudiantes, podemos escoger una u otra y, además, como no son ejercicios típicos que aparecen en los textos,

⁹ Quizá sería necesaria una revisión de la antítesis general creada en el mundo de la educación entre academia y diversión.

nunca se aburrirán al usarlos. Por ejemplo, para los alumnos del nivel alto, ‘*The Newspaper Clipping Generator*’¹⁰ puede ser una de las opciones. Es una página web donde pueden generar noticias falsas de periódico. Los alumnos pueden trabajar individualmente, pero también grupalmente. En caso de los niveles principiantes como A1-A2 de MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), la página ‘Noticias falsas com’¹¹ puede ser útil, porque se pueden crear, por ejemplo, pancartas, portadas de revistas, donde las palabras o frases suelen ser más cortas que en los periódicos y pueden ser aplicadas al introducir los imperativos o las prohibiciones.

Respecto a la autenticidad, Engel (2015) toma como prueba, varias investigaciones de Dewey (1938), Kilpatrick (1921), Brown, Collins y Duguid (1989), Lave y Wenger (1991) para mostrar que la enseñanza tradicional se centra en “conocimientos declarativos, abstractos y descontextualizados, que se traduce en aprendizajes poco significativos y carentes de sentido que los alumnos son incapaces de aplicar y generalizar” (102-103). Si los alumnos pueden “relacionar las actividades y los contenidos de aprendizaje con lo que es relevante para ellos en ese momento o en sus proyectos de futuro puede constituir una ayuda eficaz para que los alumnos atribuyan sentido a lo que aprenden” (Coll, 2010, citado por Engel, 2015: 103).

En los años 90, las tecnologías digitales no estaban muy presentes y no teníamos materiales auténticos suficientes para llevar al aula. Sin embargo, en la actualidad, internet nos proporciona informaciones enormes e ilimitadas del mundo real sin viajar allí, además, de varios formatos: oral, escrito, fotos y vídeos. “Documentales, películas, simulaciones y videojuegos pueden ayudar a dar realismo a la situación problemática

¹⁰ Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>

¹¹ Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://www.noticiasfalsas.com/>

planteada y facilitar que los grupos de alumnos se apropien y ‘vivan’ el problema o caso como verídico y relevante para ellos” (Engel, 2015: 104). Como hemos mencionado, los dispositivos móviles son herramientas importantes junto con las aplicaciones, porque son fuente de informaciones que pueden sacarse instantáneamente o incluso trabajar en cualquier sitio con ellos. No solo nos aportan informaciones, sino que se pueden elaborar contextos académicos utilizando imágenes, audios y vídeos de alta calidad sin tener equipos profesionales. Aiello y Willem también opinan que “las potencialidades de las nuevas tecnologías digitales para poder procesar una diferente cantidad de información ayudan a la innovación docente y al aprendizaje autorregulado” (Steffens, 2001, citado por Aiello y Willem, 2004: 24). “Pero también es importante la posibilidad de intercambiar y producir las nuevas formas, por ejemplo, audiovisuales, a través de la red” (Aiello y Willem, 2004: 24). La incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del idioma durante estos últimos 20 años se ha considerado importante e imprescindible como demuestran varios estudios (Blake, 2000; Blake, 2008; Dudeney, 2001; Jordano de la Torre, 2011; Kern y Warschauer, 2004; Ware, 2005; Warschauer, 2000; Warschauer, 2002; Warschauer, 2003; Warschauer, 2006). Lo que proponemos es que los estudiantes de niveles básicos o intermedios hagan un vídeo de promoción de una ciudad y para alumnos de niveles superiores, un documental de tipo noticia cuyo tema sea de su interés, pero de problemas actuales o culturales relacionados con la asignatura. Será “una práctica que permite establecer puentes entre el contexto real de los alumnos y el contexto escolar” (Engel, 2015: 105).

Para que los trabajos tengan más autenticidad, Adell (2004) confirma que exponerlos en internet y compartirlos con alguien, que pueden ser familiares, amigos e incluso desconocidos, cambia el propio proceso de elaboración. Porque no son solo trabajos obligatorios para profesores, sino son fruto de un esfuerzo superior para

mostrarlos a una audiencia real. Engel (2015) nos enseña algunas páginas web como: Google Sites, Tripod, Wix, Wordpress, Edublogs, Tumblr y Blogger¹². Podemos utilizar la propia plataforma del centro como Moodle, sin embargo, si queremos que el público sea externo, es más conveniente aprovechar las páginas web ya citadas. También su otra propuesta es colaborar con otros centros educativos. Takahashi (2017) y sus alumnos del Centro de Idiomas en la Universidad de Santiago de Compostela colaboraron con alumnos de la Fundación Japón Madrid e hicieron unas sesiones de conversación por Zoom. Eligieron un centro educativo español no japonés para eludir la problemática derivada de la diferencia de horario. En este caso, no era un trabajo de escritura, pero, creemos que también podemos aplicarlo perfectamente en la comunicación escrita como foros y chats. Los centros incluso pueden ser destinatarios o receptores de la elaboración como correo electrónico, documental o vídeo de presentación de su ciudad. Así, habrá más posibilidad de poder colaborar con centros de distintos países y seguramente “promueven actitudes abiertas y de respeto frente a otras culturas” (Engel, 2015).

Antes de cerrar este apartado, trataremos sobre la evaluación, de la que en general, solemos encargarnos nosotros como profesores, sin embargo, los alumnos también pueden autoevaluar o evaluar a sus compañeros. Aunque hay ciertos puntos que deberían valorar los docentes, evaluar por parejas o en grupo hace a los discentes asumir la responsabilidad del aprendizaje y de sus consecuencias. La rúbrica les facilita saber qué puntos deberían tener en cuenta a la hora de trabajar y luego calificar objetivamente su trabajo y el de sus compañeros. Si se trata de un trabajo colaborativo, todavía es más

¹² Puede accederse a los mismos a través de los siguientes enlaces: Google Sites: <http://sites.google.com>, Tripod: <http://tripod.lycos.com>, Wix: <http://wix.com>, Wordpress: <http://wordpress.org>, Edublogs: <http://edublogs.org>, Tumblr: <http://tumblr.com> y Blogger: <http://blogger.com>

importante evaluarse entre iguales, porque ellos son quienes han experimentado el proceso de aprendizaje cooperativo, no los profesores.

En resumen, como ponen de manifiesto los investigadores ya mencionados en este subapartado, el aprendizaje cooperativo permite desarrollar competencias necesarias para mejorar el rendimiento académico y muestra que se adapta perfectamente a la actualidad, es decir, puede resultar efectivo trabajando cara a cara en el aula, pero de forma *online*, puede ser, todavía, más productivo.

2.1.1 Aprendizaje cooperativo y *flipped classroom*

La *Flipped Classroom* es una metodología de enseñanza-aprendizaje, en la que los temas teóricos que antes aprendían los alumnos en el aula, ahora se aprenden en casa. Entonces, el tiempo del aula se destina ahora a tareas, resolución de ejercicios, práctica de conversación, realización de proyectos, debates, entre otras actividades. La parte teórica, por tanto, se concibe como un trabajo individual y solitario a través del uso de herramientas como vídeo o lecturas. Así, se reserva el aula para el aprendizaje cooperativo, por parejas o en equipo. Ya hemos comentado a principios de este apartado la eficacia del aprendizaje colaborativo y estamos totalmente convencidos de que se combinan perfectamente estos dos enfoques educativos.

Fortanet, González Díaz, Mira Pastor y López Ramón (2013) señalan un punto en común entre los dos: los alumnos ya no son meros receptores, sino que se convierten en protagonistas reales de su propio aprendizaje (Zañartu, 2000). Hoy en día, aprender a aprender es una de las competencias clave para desarrollar en todas las áreas y también es algo indispensable y requerido para la sociedad actual (Escandón Domínguez, 2018; Segura Moreno, 2002). Puesto que no es algo innato ni se puede obtener en poco tiempo,

deberíamos tenerlo en cuenta para poder desarrollar en clase. Segura Moreno aclara así al respecto:

...aparte del entrenamiento técnico y profesional, se hace necesario incluir la capacitación en las habilidades del pensamiento efectivo brindando a todos los estudiantes, de acuerdo con sus circunstancias, las oportunidades para que cada uno desarrolle al máximo sus potencialidades intelectuales y sepa utilizar lo mejor de ellas, como parte del propósito de formación integral de la persona (146).

En el aula invertida, antes de que los estudiantes acudan a clases presenciales, asimilan la temática visionando tutoriales digitales o leyendo textos bajo su responsabilidad; esto que parece totalmente opuesto al trabajo en equipo, sin embargo, en el aula solemos compartir con profesores o compañeros dudas surgidas en casa y luego desarrollaremos el aprendizaje a través de las actividades colaborativas. A través del aprendizaje cooperativo, los alumnos interactúan y se ayudan entre sí, supliendo las carencias de sus compañeros. O sea, siempre existe una interdependencia entre ellos. Se produce así una interdependencia muy efectiva, al depender unas personas de otras del grupo. Esta dependencia, sin embargo, nunca es igual, los sujetos intercambian continuamente sus papeles. Lo más importante es que los alumnos ya no son espectadores, sino que toman la iniciativa, en cambio, los docentes se encargan de supervisar cómo evoluciona su aprendizaje de los discentes y asesorarlos o guiarlos en caso necesario o cuando lo requieren. El aprendizaje gira alrededor del alumno, no del profesor. Si los estudiantes son considerados solo como espectadores en el aula, nunca habrá aprendizaje cooperativo ni verdadero aprendizaje, porque desde el punto de vista psicoeducativo, “ciertas formas de actividad conjunta entre los alumnos son mejores que otras y conducen

a procesos de construcción colaborativa del conocimiento más eficaces y productivos” (Engel, 2015:110).

Aparte del punto mostrado arriba, nos parece oportuno añadir que en caso de que haya alguna inconveniencia de impartir clases presenciales, las TIC favorecerán a los dos: el aula invertida y el aprendizaje colaborativo. El aula invertida, justamente, es una metodología apoyada en la tecnología y sustituye a la clase magistral. Del mismo modo, el aprendizaje colaborativo, como ya hemos visto, podemos llevarlo a cabo sin problema, más bien, con él, es factible practicar más y de varias maneras tanto de forma oral como escrita, gracias a las aplicaciones y páginas de internet específicas para ello. Porque la situación sanitaria obligó a guardar distancia de seguridad en el aula y no podían acercarse ni compartir materiales entre ellos, por lo tanto, era imposible trabajar por parejas o grupalmente en las clases presenciales. Además, podemos ofrecerles más oportunidades de aprendizaje comparando con la clase tradicional, porque como dicen Fortanet, González Díaz, Mira Pastor y López Ramón (2013), el círculo de trabajo es más pequeño y además de que facilita el trabajo cooperativo, seguramente se creará un ambiente cómodo para aquellos alumnos que, en el aula, apenas se atreven a pronunciar palabra por la timidez o por la desconfianza en sí mismo.

Fortanet, González Díaz, Mira Pastor y López Ramón (2013) pusieron en marcha la investigación aplicando la técnica del aprendizaje cooperativo y del modelo *Flipped Classroom* durante todo el cuatrimestre. Descubrieron que, a través del aprendizaje cooperativo, el docente se convierte en un *coach* y puede promocionar al alumnado a través de trabajos o proyectos para que aprenda más de lo señalado en los contenidos curriculares. En torno al aula invertida, aunque advierten que el método didáctico siga siendo tradicional, el tiempo de asimilar las teorías puede desplazarse del aula a casa, de

tal manera que la clase presencial se pueda aprovechar para resolver dudas y debatir con el profesor para evitar que el alumnado gestione mal los contenidos teóricos.

2.2 Trabajo por proyectos y el aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Desde principios del siglo XX, se empezó a aplicar el trabajo por proyectos en las enseñanzas primarias y secundarias. El pensador americano, Dewey, consideraba que la experiencia del aprendizaje era importante para los alumnos y les puso a trabajar por proyectos para que pudieran conseguir varios conceptos y conocimientos. Kilpatrick también compartió la idea y argumentó que era la mejor forma de practicar sus competencias y ser responsables de su propio aprendizaje y del de sus compañeros (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

El aprendizaje basado en proyectos se define como “una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final” (García-Valcárcel y Basilotta, 2017: 114). Por otro lado, según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2020), el trabajo por proyecto comparte unos mismos fundamentos teóricos de la psicología del aprendizaje con varias propuestas didácticas y las bases con las que comparten, entre ellas tienen los siguientes aspectos: aprendizaje participativo y cooperativo, motivación e implicación de los aprendientes, globalidad del aprendizaje y transversalidad de los contenidos, desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales y relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

Cuando hablamos del trabajo por proyectos, es obvio que se relaciona con el aprendizaje participativo y cooperativo como aclaramos en el análisis del aprendizaje

colaborativo. Respecto a la motivación –a la que dedicaremos unas líneas más adelante– habrá una mayor motivación y una implicación más profunda que en la clase tradicional, porque son los propios alumnos los que toman la iniciativa del aprendizaje y lo gestionan hasta el final. No se trata solo de engullir las informaciones dadas por el profesorado. Lo que el discente debe hacer es crear oportunidades de aprendizaje para que los alumnos puedan desarrollar su trabajo. Bartolomé Pina (2004) también indica que “El profesor sólo puede diseñar la enseñanza ya que el aprendizaje es una actividad propia del alumno que el propio alumno diseña (de modo visible o a espaldas del profesor) del modo que considera más adecuado para obtener sus propios objetivos de aprendizaje” (11). Como hemos mencionado en varias ocasiones, aquí también la labor del profesor es ser una guía. En cuanto a los contenidos, deberán estar ligados al currículo como propone Brooks-Young (2005), aunque dependerá de las asignaturas. Por ejemplo, en la enseñanza de segundas lenguas, no es estrictamente necesario y podemos trabajar miles de temas, relacionándolos con el contexto social. Por último, los conocimientos declarativos, que se aprenden al principio, e instrumentales, que se aprenden a lo largo del proyecto, son los que almacenan la información en la memoria a largo plazo y son aspectos indispensables para el aprendizaje.

En el proceso de integrar la teoría y la práctica durante el proyecto, los estudiantes no solo pueden mejorar las habilidades intelectuales, sino también la facultad para promover la responsabilidad personal y grupal y también fomentar el pensamiento autocrítico y evaluativo (Álvarez Borrego et al., 2010; García-Valcárcel y Basilotta, 2017; Thomas, 2000).

Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras, la estructura no hace falta que sea lingüística, aunque su objetivo sea aprender el idioma. Por lo tanto, hay

que utilizar todas las destrezas de la lengua, que se aprenden durante todas las actividades del proyecto. En este sentido, se encuentran la homogeneidad entre el trabajo por proyecto y el enfoque mediante tareas.

En caso del trabajo por proyectos, en general, el tema consiste en los contenidos de la asignatura, sin embargo, cuando tratamos sobre las actividades en la enseñanza del idioma extranjero, su objetivo principal es la comunicación con el idioma que se está aprendiendo. Por lo tanto, aunque las actividades suelen tener una base gramatical para poder realizar el trabajo por proyectos, respecto al tema, tenemos libertad de elegir cualquiera que les interese a los alumnos sin preocuparnos por el temario.

El problema de la enseñanza de lenguas extranjeras, como ELE, comparando con las asignaturas escolares, es que si no se practica el idioma, nunca se aprende verdaderamente y se olvida fácilmente. Sobre todo, en la enseñanza de cualquier idioma extranjero, o sea, si uno aprende algún idioma fuera del país donde se habla, es complicado mantener la motivación y la conexión con el idioma. Normalmente solo pueden trabajar en clase y los materiales suelen ser elaborados por profesores, no auténticos, aunque hoy en día, con el desarrollo de las TIC, ha mejorado bastante en este sentido. Por ejemplo, en el caso concreto de Japón, en las universidades, los primeros años de carrera, la mayoría de las asignaturas son memorísticas y hay pocas prácticas comunicativas en el aula. Por otro lado, con el trabajo por proyectos, los aprendices abordan el proyecto a lo largo del curso manejando el idioma que están aprendiendo. Además, como hemos señalado en el apartado anterior, a través del aprendizaje cooperativo, se espera la ayuda mutua entre alumnos y el rendimiento mucho más alto que se produce en la clase magistral. Al final, el proyecto queda como una constancia de

sus esfuerzos, les motivará si, de alguna forma, organizamos una oportunidad para poder presentar sus trabajos.

Los tipos de trabajos que suelen realizar en el ABP son los siguientes: una exposición, maqueta, representación, concierto, recital, campaña, creaciones artísticas, periódico digital, programa de radio, audioguía, entre otros trabajos. (Gobierno de Canarias, 2018). En caso de una exposición, es importante elegir temas que más atraigan a los alumnos y el turismo es uno de sus favoritos y suele triunfar bastante. Especialmente en el año 2020, cayó la demanda de turismo en todo el mundo por la pandemia y el confinamiento a largo plazo, pusimos un reto a los alumnos españoles que hicieran un vídeo representante de una comunidad autónoma para promocionar y fomentar el turismo. Era una situación real a la que nos enfrentábamos, no algo que solo está en los libros y guarda poca o ninguna relación con la realidad. Estas consideraciones consiguen una motivación perfecta para ellos.

2.3 Trabajo por competencias

El trabajo por competencias es una metodología basada en el aprendizaje significativo que planteó el estadounidense David Ausubel. El aprendizaje significativo se produce cuando se relaciona la información nueva con la que ya se posee. Por ejemplo, los alumnos que aprenden un idioma nuevo son principiantes en ese idioma, sin embargo, ya tienen algunas competencias, en este caso, han tenido alguna experiencia de haber estudiado otro idioma, aunque sea el materno, por lo tanto, tampoco son novatos. Los conocimientos previos se refieren a los que hemos conseguido en el aula o en otras circunstancias académicas, pero también pueden conseguirlos a lo largo de la vida. El trabajo por competencias sirve para desarrollar las capacidades o habilidades dentro del contexto académico y eso nos facilita a la hora de aprender algo nuevo o cuando nos

enfrentamos en alguna situación o algún reto. Ahora veremos cuáles son esas competencias. Según el Orden ECD/65/2015, de 21 de enero de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), las competencias básicas que deberían desarrollar todas las personas son las siguientes: ‘comunicación lingüística’, ‘competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología’, ‘competencia digital’, ‘aprender a aprender’, ‘competencias sociales y cívicas’, ‘sentido de iniciativa y espíritu emprendedor’ y ‘conciencia y expresiones culturales’.



Imagen 1. Competencias clave señaladas por la LOMCE (campuseducación.com, 2019)

Cuando éramos niños, todos nos preguntábamos, por lo menos alguna vez, por qué teníamos que estudiar y para qué serviría lo que habíamos aprendido en la escuela. En teoría, deberíamos saber aplicar en el futuro todo lo que habíamos aprendido en la

escuela, sin embargo, no, porque antiguamente el sistema de la enseñanza era pura transmisión de conocimiento y no nos enseñaron cómo aplicarlo en la vida. Aparte, comparando con la actualidad, la ausencia de la tecnología y el mundo digital era bastante clara y el avance de la tecnología y su implementación a la docencia hoy en día ha cambiado totalmente la perspectiva de la enseñanza. Por lo tanto, nos recomienda incluir estas competencias y desarrollarlas sin dejar de aprender el contenido curricular como hemos señalado arriba. Los proyectos y la *webquest*¹³ son las opciones de fomentar las siete competencias dentro del aula.

Cuando un alumno quiere consultar alguna información sobre el contenido de las clases, suele tener dudas sobre adónde acudir, porque en internet, hay una cantidad enorme de informaciones y no sabemos cuál es fiable o no. Entonces, mostrar la fuente de informaciones seguras por parte del profesor les da seguridad a la hora de trabajar a los alumnos. La *webquest* es una forma de garantizarles esa seguridad. O también los alumnos pueden trabajar tanto de manera individual como de manera grupal elaborando sus propias *webquests*. En el siguiente subapartado, explicaremos cómo es la *webquest* y su función.

2.3.1 Webquest

La *Webquest* se empezó a poner en marcha desde el año 1995 por Bernie Dodge y Tom March de la Universidad Estatal de San Diego. Entonces los ordenadores no estaban tan presentes en la enseñanza y los alumnos de aquella época tampoco estaban tan familiarizados con su uso como los actuales. De manera que la *webquest* sirvió al alumnado como un diccionario donde pudiera consultar rápidamente las informaciones fiables. Además, suponemos que entonces el uso de la tecnología era algo novedoso para

¹³ Puede accederse al mismo a través del siguiente enlace: *webquet*: <https://aula21.net/tallerwq/fundamentos/queson.htm>

ellos y la motivación se elevaría considerablemente comparando con las tareas realizadas en la clase tradicional. En la actualidad, después de más de dos décadas, el mundo se ha digitalizado, sobre todo durante la pandemia, incluso las personas mayores aprendieron manejar la tecnología. La mayoría de nuestros alumnos sabe utilizar las herramientas y sacar informaciones más que los profesores y ya no es necesario que los guiemos. Aun así, la *webquest* seguirá siendo muy útil, por ejemplo, como una actividad del aprendizaje cooperativo, ellos mismos pueden elaborar su *webquest* en relación con un tema de los contenidos curriculares que están aprendiendo.

Existen dos tipos: a corto plazo y a largo plazo. La de a corto plazo aplica solo de una a tres sesiones y tiene como objetivo adquirir el conocimiento y organizarlo. Por otro lado, la duración de la de largo plazo puede ser de una semana o un mes y su objetivo es extender el conocimiento y procesarlo.

Ahora veamos su estructura. Se compone de seis partes:

- Introducción
- Tarea
- Proceso
- Recursos
- Evaluación
- Conclusión

La introducción es una breve presentación de la actividad que deben hacer los alumnos. La tarea es la descripción de lo que deberán haber hecho al terminar, por ejemplo, un problema que resolver o un trabajo creativo, y el formato del producto final del alumnado, o sea, será un conjunto de páginas web, una presentación oral, presentación con Power Point, entre otras tareas. El proceso es la explicación de los pasos que seguir

los alumnos y los recursos son fuentes de la información de la página web donde ellos pueden consultar. Finalmente, la evaluación trata sobre cómo evaluar la tarea el profesorado o sus compañeros y la conclusión sirve para que los alumnos resuman y reflexionen lo que han aprendido.

Para diseñar la *Webquest*, hay editor de páginas web: Composer, Front page, Dreamweaver, Nvu¹⁴ o un generador de Aula XXI¹⁵, sin embargo, incluso para los alumnos de la generación digital, elaborar este tipo de páginas web es un reto demasiado alto, por lo tanto, sería una buena opción elaborar con Power Point, ya que están muy familiarizados con esta herramienta y sería menos complicado para ellos.

¹⁴ Puede accederse a los mismos a través de los siguientes enlaces: Composer: <https://getcomposer.org/>, Front page: <https://www.linguee.com/english-spanish/translation/front+page.html>, Dreamweaver: <https://www.adobe.com/es/products/dreamweaver.html>, Nvu: <http://www.nvu.com/>

¹⁵ Puede accederse al mismo a través del siguiente enlace: <https://aula21.net/Wqfacil/webquest.htm>

3. FLIPPED CLASSROOM

3.1 Definición del modelo *Flipped Classroom*

La *Flipped Classroom* conocida en España como el ‘aula inversa’, ‘aula invertida’ o ‘clase al revés’, según definen Bergmann y Sams (2014), es: “en esencia, [...] hacer en casa lo que tradicionalmente se hace en el aula, y lo que comúnmente se hace en casa como deberes, se realiza en el aula” (25). Con otras palabras, los alumnos aprenden la parte teórica en casa mediante un vídeo o cualquier otro material de apoyo y traen al aula las preguntas o dudas para solucionarlas con su profesor o sus compañeros. Aparte de compartir las incertidumbres, en clase, habrá multitud de actividades que realizar tanto individualmente como por parejas o en grupo, por ejemplo, un debate, un proyecto de investigación, un trabajo de laboratorio, una actividad dirigida a la solución de problemas, entre otras actividades. Es decir, la meta de esta metodología no es terminar los contenidos curriculares ni batallar por terminar los deberes, sino es ‘aprender a aprender’. “A través de este modelo, el alumnado aprende a pensar mejor, aprende a ser más competente, aprende a actuar y aprende, finalmente, a llevarse bien con los demás” (Tsukada, 2023: 64). Para ello, la clase debe de girar alrededor del discente, no del docente. Dicho de otro modo, “dimos a los estudiantes el control (del mando a distancia)” (Bergmann y Sams, 2014: 11). En el aula tradicional, los profesores se convertían a veces en doctrinadores, sin embargo, lo ideal es ser guías para nuestros alumnos. En el aula inversa, el papel del profesor conlleva la ayuda a sus alumnos, no solamente la transmisión de la información. Bajo esta metodología, el profesor “deja de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en guía y mediador de aprendizajes, en un organizador de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes y en un supervisor o gestor de sus tareas de

estudio” (Bowden y Marton, 2012, citado por Medina Moya, 2016: 17). El docente “está allí para proporcionarles *feedback* de lo que les ha transmitido a través del vídeo y para ayudar a aprender por su cuenta” (Tsukada, 2023: 65). El modelo de la ‘clase al revés’ permite al profesor dedicar más tiempo a cada uno de sus alumnos e interactuar con ellos.

Es necesario, por otro lado, diferenciar *flipped classroom* y *flipped learning*. Mientras la *flipped classroom* es una manera de enseñar dando la vuelta a la clase magistral como acabamos de demostrar en secciones anteriores, el *flipped learning* o aprendizaje invertido es una manera distinta de enseñar y aprender para desarrollar competencias en nuestros alumnos, cambiar sus hábitos de estudio y mejorar sus aprendizajes (Prieto Martín, 2017).

Se pueden añadir otras variantes como: *flipped learning forte*, *flip in colours* y *mastery learning*, que son metodologías más evolucionadas. El *mastery learning* se anuncia como “aprende a tu ritmo y supera la evaluación cuando te sientas preparado. Si fracasas puedes volver a intentarlo una y otra vez hasta que lo consigas” (Prieto Martín, 2017: 49). Lo bueno de esta metodología es que da buen resultado en las aulas menos masificadas. Al contrario, resulta un tanto más complicado implementarla en asignaturas de estudios universitarios, por la cantidad de alumnos matriculados en las mismas. Aunque, nos reafirmamos en la defensa de que es un método ideal en la actualidad y que existe una gran diversidad a la que los profesores deben enfrentarse y atender.

3.2 Marco histórico del modelo *Flipped Classroom*

Mucho antes de que apareciera el aula invertida, habían existido varios métodos de enseñanza, que eran precedentes del *flipped learning*. En las universidades medievales, lo que solían hacer era que el profesorado comentaba los textos y los alumnos discutían sobre cuestiones al respecto. Sin embargo, Sócrates, mucho antes, fue el que planteó a sus pupilos preguntas para que aprendieran cómo solucionarlas.

En este apartado nos centraremos en cómo ha evolucionado históricamente el aula inversa en tres países ubicados en tres continentes distintos: EE. UU., Japón y España. Primero, comenzaremos en EE.UU., puesto que es un país pionero de este enfoque educativo.

3.2.1 Marco histórico del modelo *Flipped Classroom* en Estados Unidos.

Ya en 1871, en la carrera de derecho de una universidad estadounidense se llevó a cabo el estudio de casos en que los alumnos tomaban la iniciativa de aprender. Unos años más tarde, en 1969, también una universidad norteamericana decidió desarrollar su currículo de la facultad de Medicina aplicando el aprendizaje basado en problemas, aunque ese movimiento innovador no llegó a motivar al resto de las instituciones universitarias y la mayoría siguió con el método tradicional. Luego en los años 80, apareció otra corriente denominada como *active learning*, la enseñanza orientada a la acción con el modelo *Flipped Classroom* en el ámbito universitario estadounidense con el que los mismos alumnos piensan, hacen cosas en clase y reflexionan sobre lo que han aprendido (Prieto Martín, 2017). Desde entonces, muchos docentes universitarios empezaron a implementar el aprendizaje activo en su clase y las investigaciones muestran su rentabilidad académica y el número de fracaso académico disminuyó (Knight y Wood,

2005). A principios de los años 90, cuando todavía no existía YouTube, algunos ya introducían los vídeos de distintas maneras como *peer instruction* (Mazur, 1997), *just-in-time teaching* (Novak, 1999) y *team based learning* (Michaelsen, 2002) con bastante éxito (Prieto Martín, 2017). Nos gustaría destacar uno de ellos: Eric Mazur es profesor de la Universidad de Harvard, y un día se dio cuenta de que sus estudiantes, que pensaba que eran los mejores y entendían perfectamente sus clases teóricas, no comprendían nada los principios importantes de la física y solo memorizaban las ‘recetas’ que les daba su profesor. En los años 90, dejó de instruirles con clases magistrales y creó el método *peer instruction*. La instrucción por pares es uno de los enfoques educativos del *active learning* y sin duda, este enfoque es una de las formas para flippear el aula. Los alumnos realizan el estudio previo con la lectura o vídeo y en el aula, como señala su nombre, se ayudan mutuamente entre iguales para profundizar en su comprensión. Para confirmarla, el profesor introduce un *concept-test* que actualmente se realiza a través de la tecnología.

En el año 1998, las profesoras de la Universidad de San Francisco, Walvoord y Johnson Anderson acuñaron el término *flipped classroom*. Su trabajo trata sobre la experiencia práctica de proporcionar a los alumnos materiales y actividades para que los hagan antes de la clase presencial. En el aula, trabajan y profundizan los contenidos teóricos mediante el aprendizaje activo y enfocándose en conceptos puntuales (Walvoord y Johnson Anderson, 1998; Arellano, Aguirre y Rosas, 2015).

Lage, Platt y Treglia (2000) también implementaron un método educativo tipo *flip* a su asignatura de economía. Sus estudiantes realizaban un estudio previo con libros, vídeos o Power Point y luego unas tareas que debían entregar antes de asistir a clases presencialmente. En el aula, aprovechaban para hacer exposiciones o debates en grupo.

Salman Khan fundó la academia virtual '*Khan academy*¹⁶', comenzó grabando vídeos para su sobrina a la que daba clases particulares en el año 2004. Al final, *Khan academy* está ayudando a muchos profesores por ofrecer gratuitamente varios materiales audiovisuales para introducir en sus clases invertidas, aunque están más enfocados a ciencias y matemáticas que a letras.

Hasta aquí hemos mencionado a varios investigadores y pioneros, sin embargo, la aportación de Jonathan Bergmann y Aaron Sams es mucho mayor que la de otros, sobre todo en el ámbito no universitario. Los dos investigadores eran profesores de Química en la Escuela Secundaria de la ciudad de Woodland Park, Colorado donde ambos empezaron a dar clases desde el año 2006. El problema de sus alumnos era que la mayoría de ellos se ausentaba de la clase por sus actividades extraescolares, porque el centro educativo estaba ubicado en una zona rural y gastaban su esfuerzo y tiempo para regresar a la escuela. Bajo estas circunstancias, a algunos alumnos les costaba bastante seguir el ritmo de las clases y los docentes se lamentaban de la situación y buscaban la manera para poder ayudarles. Mientras Aaron leía artículos pedagógicos, encontró uno interesante cuya metodología se convirtió en la base del modelo *Flipped Classroom* o de la clase inversa en un futuro cercano. Entonces consultó a su compañero Bergmann y se pusieron de acuerdo y dieron los primeros pasos para innovar en sus aulas. El primer paso era en 2007 cuando grabaron sus sesiones con un programa de captura de pantalla y las subieron a la página web para que sus alumnos pudieran acceder cuando se ausentaban de las clases. La finalidad era la de atender a sus alumnos ausentes, sin embargo, a la vez consiguieron disminuir la carga de ellos mismos, puesto que antes debían explicarles los contenidos que habían perdido. Además, los vídeos produjeron una buena influencia inesperada: a

¹⁶ *Khan academy*: Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://es.khanacademy.org/>

otros alumnos que habían estado en clase también les interesaron y empezaron a aprovecharlos para el repaso o los exámenes. Fue el primer caso de la implementación de *Flipped classroom* a escala institucional, pero gracias al avance de la tecnología, dicho enfoque se expandió con celeridad por EE. UU. y luego por Europa y Asia. A continuación, veremos cómo se expandió en Japón.

3.2.2 Marco histórico del modelo *Flipped Classroom* en Japón

En Japón, el abordamiento del aula invertida empezó a ponerse en marcha desde la educación primaria, secundaria y el bachillerato, no desde la educación superior.

La escuela pionera es una primaria de la prefectura de Tōhoku y lo aplicaron a las clases de Matemática en 2012. Repartieron una tableta a cada alumno para que visionara vídeos en casa y luego elaborar unos apuntes al respecto como deberes. En clase, los pupilos aprendieron de manera colaborativa y resulta que aumentó hasta 150 % el estudio fuera del aula.

En 2013, un bachillerato público de Osaka comenzó su experiencia *flip* con distribución de iPad a todos los estudiantes, aunque el dispositivo americano no solo sirvió para innovar dentro del aula, sino también para digitalizar todas las actividades escolares y extraescolares. Introdujeron los textos digitales en las asignaturas de Inglés y Ciencias y además construyeron los portafolios *online* para que los estudiantes pudieran organizar su propio aprendizaje y que los profesores pudieran ayudar en ello. Estos portafolios también sirvieron para subir los materiales audiovisuales del estudio previo.

En 2015, introdujo el modelo *flipped classroom* una escuela secundaria de la prefectura de Hyōgo, a petición del Consejo escolar de la ciudad de Shinoyama. Lo destacado de este caso es que aplicaron el enfoque no solo a las cinco asignaturas (Inglés,

Matemáticas, Japonés, Ciencias, Estudios sociales) que se consideran las más importantes en Japón, se aplicó también a otras asignaturas con menor consideración, como Música.

El abordamiento que nos llamó más la atención en las enseñanzas obligatorias es el de la ciudad de Otake, de la provincia de Saga, con 50 000 habitantes, que propuso un proyecto llamado ‘SMILE’ (*School Movies Innovate the Live Education-Classroom*) a todos los centros educativos de la enseñanza obligatoria. Distribuyeron los dispositivos necesarios a todos los alumnos que permanecían en los centros y pusieron en marcha el proyecto en el año 2014. Solo lo aplicaron a las Matemáticas a partir de tercero de primaria y a las Ciencias a partir de cuarto de la misma y han elevado la motivación de los alumnos y el proyecto les ha servido para que se acostumbren a realizar deberes en casa y llevarlos a clase. Es el primer abordamiento a escala municipal en Japón y nos parece interesante mencionarlo.

Respecto a la educación superior, implementan la metodología aula inversa en varias universidades como la Universidad Pública de Ciencia y Tecnología de Chitose, Universidad de Waseda, Universidad de Yamanashi, Universidad de Shimane, Universidad de Hokkaidō, Universidad de Ehime. Una de ellas, la Universidad de Ehime realizó un ensayo experimental entre el año 2015 y 2016 utilizando la plataforma Moodle para incorporar los vídeos. En dichas universidades, comprobaron una cierta eficacia en la implementación. Suponemos que habrá más casos individuales no sistemáticos en otras universidades (Nakano, 2015). Sin embargo, lo curioso es que casi no hemos encontrado las investigaciones antecedentes sobre los estudios del aula invertida para lenguas como japonés o español como idiomas extranjeros. En este sentido, nuestra investigación aportará otro punto de vista y servirá a los aprendices tanto del español como del japonés.

En el caso del posgrado, también encaja bien o incluso mejor que otros casos

institucionales, puesto que la motivación de los discentes es mucho mayor. Tomando el ejemplo de la Universidad de Kansai, se puso en marcha en 2014 un programa educativo en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia. Los participantes toman cursos para mejorar su carrera profesional sin dejar su labor actual. Por último, añadiremos el marco histórico de España.

3.2.3 Marco histórico del modelo *Flipped Classroom* en España

Por otro lado, en los países europeos como en España, la educación ha avanzado mucho con respecto al uso tecnológico a nivel autonómico en estos últimos años. España se considera como uno de los países del mundo donde más se está realizando el aula inversa y donde más interés hay. Entre las autonomías españolas, Aragón tomó la iniciativa de implementar este tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje en el nivel educativo de la enseñanza primaria y la secundaria. Por ejemplo, el Colegio San Gabriel¹⁷ lleva a cabo dar la vuelta sus clases desde el año 2014 a nivel institucional bajo la dirección del Grupo MT¹⁸, que es un grupo de entidades que apoyan a los centros educativos para la innovación. En dicho colegio, se puede observar la diferencia con el colegio tradicional: alumnos totalmente enganchados a la pantalla de la tableta o compartiéndola con sus compañeros.

¹⁷ Colegio San Gabriel: Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://sangabriel.es/>

¹⁸ Grupo MT: Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://www.mtgrupo.com/>



Imagen 2. Alumnos del Colegio San Gabriel tomado de <https://www.theflippedclassroom.es/colegio-san-gabriel-en-zuera-primer-colegio-flipped/>



Imagen 3. Alumnos del Colegio San Gabriel tomado de <https://www.theflippedclassroom.es/colegio-san-gabriel-en-zuera-primer-colegio-flipped/>

Este centro trabaja sobre todo por proyectos, por parejas o en grupo introduciendo el enfoque *flipped classroom* desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria y Bachillerato. La mayoría de las actividades que realizan, requieren de una competencia digital determinada, por lo tanto, los alumnos adquieren al final varias competencias como la elaboración de blogs, vídeos, cómics *online*, etc. Tras dos años de indagación y preparación, el proyecto sigue teniendo mucho éxito hasta ahora y no solo se ha quedado dentro de España sino también ha salido a toda Europa con la financiación por la Unión Europea y ha sido un modelo educativo de la metodología *flipped classroom* para multitud de escuelas y centros educativos extranjeros.

A nivel universitario, no nos cabe la menor duda de que Raúl Santiago Campión, profesor de la Universidad de La Rioja, es el promotor de este enfoque educativo en España. Fue varias veces a EE. UU. para compartir experiencias con Bergmann y hasta ahora ha traducido varios trabajos suyos al español o, incluso, han publicado juntos un libro. Asimismo, su aportación relevante es la celebración de los congresos europeos de *flipped classroom*. El primer congreso tuvo lugar en Zaragoza contando con la presencia de Bergmann y Sams que ya como hemos mencionado varias veces al respecto, son pioneros de este método en América. En este evento, se reunieron cientos de profesores e investigadores de centros educativos españoles desde los infantiles hasta los universitarios y varios de ellos presentaron sus investigaciones diarias con respecto a la clase al revés adquiriendo bastante éxito. Además, en el año 2012, Raúl Santiago Campión creó su página web (The Flipped Classroom¹⁹) donde más de ochenta docentes han compartido sus experiencias y herramientas *flip* mediante su blog, entre ellos, están los investigadores de la Universidad Complutense de Madrid y la UNED o la Universidad

¹⁹ The Flipped Classroom: Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://www.theflippedclassroom.es/contacto/>

de Vigo y algunas otras más. Asimismo, en la web, organizan varios cursos y talleres, de pago, enfocados a docentes de todos los niveles de enseñanza. Por ejemplo, uno de los proyectos de investigación que coordina Santiago es: *Estudiantes móviles, aprendizaje en educación superior: adaptación del enfoque flipped classroom en un contexto BYOD* (Bring your Own Device) en la Universidad de la Rioja.

Otro que nos ha llamado la atención y nos ha parecido bastante interesante es una investigación realizada por Déborah Martín Rodríguez junto con Raúl Santiago Campión, trata sobre la implementación del *flipped learning* en la formación de docentes de Secundaria y Bachillerato. Según sus datos (Martín Rodríguez y Santiago Campión, 2016), los alumnos de la asignatura del Máster Oficial de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato impartido en el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad Politécnica de Madrid donde aplicaron dicha metodología opinaron que a pesar de que había reticencia al principio, la tomaron como una metodología eficaz y divertida y que les gustaría aplicarla en su carrera docente. Es cierto que los niños de la generación actual ya se están acostumbrando a la tecnología y a las nuevas metodologías, sin embargo, durante la pandemia, nos dimos cuenta de que nosotros, los profesores, estábamos muy atrasados en ellas y que teníamos que renovar nuestra mente y nuestras formas de enseñanza. En este sentido, este tipo de indagación es bastante significativo para la enseñanza de hoy en día. Existe una variada literatura que apoya las necesidades descubiertas por el profesorado durante la COVID-19, entre ellas citamos algunas como los datos extraídos por la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, OECD, 2020a; OECD, 2020b, o los vertidos por Álvarez Ramos et al., 2022.

Alfredo Prieto Martín, profesor de la Universidad de Alcalá, también es uno de los investigadores destacables hoy en día en este campo. Además de que ha realizado

numerosos experimentos *flip* en sus asignaturas y ha publicado varios artículos, deja como constancias sus resultados en sus blogs²⁰. Aparte del blog, aporta información útil y comparte sus experiencias por medio de la red social *Twitter*, en la que tiene más de cinco mil seguidores. Sus experimentos varían y aparte del estándar o tradicional, Prieto presenta las variantes del modelo *flip*: *flipped learning with just in time teaching*, *flipped learning forte* y *flip in colours*. En estos enfoques profundizaremos en el apartado 3.4.

En los últimos diez años, ha aumentado el número de investigaciones sobre el enfoque *Flipped Classroom* y no solamente en los artículos científicos, sino también desde la vertiente pragmática, muchos profesores están intentando implementarlo en su aula y suben sus experimentos al blog (López Soler, 2015). Sin embargo, no hemos encontrado una investigación comparativa como esta, de lo que se deriva la importancia de realizar este estudio.

3.3 Marco psicológico del modelo *Flipped Classroom*

3.3.1 El Constructivismo en la educación

Los protagonistas del modelo *flipped classroom* son los estudiantes, mientras que las clases magistrales y tradicionales se centran en el profesorado. Los principios del modelo innovador se originan en el constructivismo. Como su propio nombre señala, “bajo la instrucción y guía del profesor, los mismos alumnos deben construir sus propios procedimientos para solucionar los problemas, modificar sus pensamientos y aprender constantemente” (Tsukada, 2023: 65).

²⁰ Profesor 3.0: Es una página web tratado sobre los experimentos del enfoque *flip* por Alfredo Prieto Martín. Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <http://profesor3punto0.blogspot.com/>

A la mayoría de los docentes con el método tradicional, les importaba el resultado o rendimiento académico, sin embargo, para los constructivistas, el proceso del aprendizaje es más importante. Además, este proceso debe ser dinámico, participativo e interactivo para los discentes. El constructivismo lo apoya y realiza a través de los debates, los proyectos de investigación, las presentaciones orales, los talleres, que son métodos pedagógicos del *Active Learning*, la enseñanza orientada a la acción.

Cuando tratamos sobre el constructivismo, sin duda, Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vygotsky (1896-1934) son los grandes protagonistas y no podemos cerrar este apartado sin tratar sus ideas. Piaget, aparte de epistemólogo, era biólogo, por lo tanto, su teoría parte de las ciencias naturales. Por otra parte, Vygotsky amaba la filosofía y la literatura y eran su punto de arranque y se centraba más en la importancia de la interacción social, por consiguiente, aunque los dos eran constructivistas, existían divergencias entre ellos. A la teoría de Vygotsky se la conoce como ‘constructivismo social’, mientras que la de Piaget es denominada como ‘constructivismo cognitivo’.

Piaget considera que el desarrollo cognitivo²¹ se realiza a través de los procesos de asimilación y acomodación. El desarrollo cognitivo conlleva cuatro conceptos básicos: esquemas (estructuras cognitivas), asimilación, acomodación y equilibrio (Wadsworth, 1996; Ozawa 2009) y cuando uno quiere procesar una información nueva, lo primero que intenta realizar es interiorizarla para unir la información nueva con la que tiene almacenada en sus esquemas. En el caso de que la nueva no encaje bien en ninguno de los existentes, acomoda y crea otro esquema. Si los dos no se equilibran, puede que haya

²¹ Teoría de desarrollo cognitivo: Según Piaget, el desarrollo cognitivo del ser humano se divide en cuatro etapas desde que nazca hasta que crezca a un adulto: Etapa sensoriomotora (0-2 años), Etapa preoperacional (2-7 años), Etapa de las operaciones concretas (7-11 años), Etapa de las operaciones formales (11 años en adelante). Revisado en http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

varios esquemas parecidos y que nos complique encontrar la similitud o divergencia. O al contrario, habrá poco esquema y por lo tanto, nos es imposible distinguir los objetos dentro de un esquema. Por ejemplo, un alumno que ya había aprendido la conjugación de verbo ‘comer’, comprenderá rápidamente cómo hay que conjugar el verbo ‘comprender’. Cuando se enfrenta al verbo ‘volver’, le es necesario el ajuste y crea el esquema de ‘verbos irregulares (o→ue)’ y lo almacena. Sin embargo, en el caso de que se clasifiquen los verbos irregulares con demasiados detalles, tal vez el alumno no será capaz de memorizar todo. Por el contrario, si no se clasifican nada, el estudiante se confundirá. Es decir, los dos procesos de ‘asimilación’ y ‘acomodación’ deben estar perfectamente equilibrados. Si los dos se equilibran como las dos ruedas de un carro, eso significa que la situación cognitiva se adecua al entorno (Martín et al., 2011). Aplicando su teoría en nuestro caso, los alumnos tienen que construir nuevos conocimientos asimilando y acomodando los previos por sus experiencias, en lugar de ser receptor pasivo de informaciones transmitidos por su profesor.

En el siglo XX, la teoría de Piaget llamó mucho la atención de otros investigadores y fue gran ayuda para nosotros a conocer el proceso del desarrollo cognitivo, sin embargo, también es cierto que ha habido ciertas críticas al respecto. En cambio, recientemente se tiende a reconocer el concepto sociohistórico de Vygotsky, especialmente en el campo de estudios de la adquisición de segunda lengua. Se contempla que “los cambios histórico-sociales afectan al comportamiento y al propio sujeto. [...] todas las teorías psicológicas deberían ser necesariamente sociales, evolutivas y contextuales” (Martín et al., 2011: 31). Su teoría considera que el desarrollo tiene relación con la actividad y la interacción social. En el caso del mundo de la enseñanza, el profesor o sus compañeros, pueden estar dispuestos a ayudar, es decir, funcionan como un

andamiaje. Indudablemente el trabajo más destacado de Vygotsky es el de la ZDP, la zona de desarrollo próximo. Según Vygotsky este concepto es: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independiente un problema, el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1979: 133).

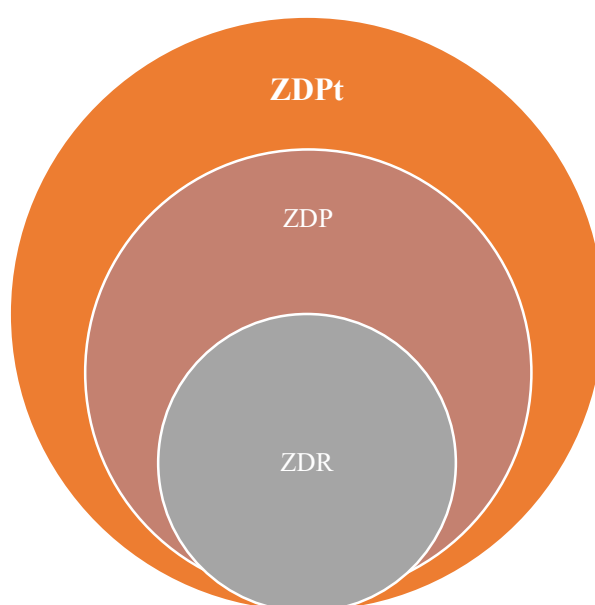


Imagen 4. Relación entre la Zona de Desarrollo Real (ZDR), la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la Zona de Desarrollo Potencial (ZDPt) (Vygotsky, 1979) elaborado por la autora

Dicho de otra forma, la zona de desarrollo real (ZDR) es lo que tú mismo puedes realizar sin que nadie te ayude, la zona de desarrollo próximo (ZDP) es lo que podrás hacer contando con la ayuda de alguien, que puede ser tu profesor o tus compañeros. La zona de desarrollo potencial (ZDPt) es lo que no eres capaz de hacer en este momento, pero posiblemente en un futuro, lo conseguirás. Cuando uno aprende, el aprendizaje no debe situarse en la zona de desarrollo real, que obviamente así nunca aprenderá, ni estar fuera del alcance de la zona de desarrollo potencial, que el alumnado dejará de desafiar a

sus retos. En fin, hay que estar en la zona de desarrollo próximo o por lo menos, los profesores deben intentar que esta zona sea más amplia. Creemos que todos hemos tenido algunas experiencias como alumno de que por mucho que intentábamos solucionar los ejercicios de los deberes en casa, no podíamos resolverlos. Es porque los ejercicios estaban fuera de nuestra capacidad, es decir, estaba en la ZDP o la ZDPt. Puede que los ejercicios fueran de alto nivel, o sea, el aprendizaje estaba en la ZDPt, que ningún alumno podía solucionar, pero puede que no. Imaginamos si los hubiéramos hecho en el aula, probablemente habríamos contado con la ayuda del profesor o de los compañeros y habríamos contestado. Como Vygotsky supone, el aprendizaje del alumno y su desarrollo cognitivo se relaciona con la ZDP y a través de la ayuda o guía de alguien preparado como el docente o de los iguales, el discente puede adquirir competencias mayores o un desarrollo real.

Entre los que defienden el modelo constructivista, los más destacados son Jerome Seymour Bruner (1915-2016) y David Paul Ausubel (1918-2008). Como hemos señalado en varias ocasiones, el constructivismo se centra en el protagonismo del alumnado.

A la teoría de Bruner se le conoce como ‘aprendizaje por descubrimiento’. El proceso de aprendizaje debe realizarse a través del descubrimiento guiado. Para el pedagogo americano, la labor docente es básicamente ayudar a los alumnos en su desarrollo para que puedan incorporarse a la sociedad y que establezcan relaciones entre el aprendizaje y el pensamiento. Es importante que los alumnos obtengan habilidades para resolver problemas más que obtener conocimientos. Su método deberá ser inductivo y el docente debe orientar al discente para que aprenda de lo particular a lo general. Los mismos alumnos descubren y construyen su aprendizaje mediante sus experiencias.

Ponemos un ejemplo del aula de ELE. A alumnos japoneses les cuesta entender la concordancia de género y número de los adjetivos, puesto que no existen en su idioma. Por lo tanto, podemos señalar varias ciudades o países del mundo hispano que se componen de un sustantivo y un adjetivo como Costa Rica, Puerto Rico. Como ya habían aprendido que los sustantivos tienen género, podrán darse cuenta enseguida por sí mismos de que deben concordar los adjetivos dependiendo de los sustantivos.

Según Bruner (1966), existen varias formas de descubrimiento: el descubrimiento ‘guiado’, en el que es lo que normalmente hace un profesor y señala los pasos a seguir al alumno, o el ‘autónomo’, en el que él mismo aprende por su cuenta, o sea, realiza su autoaprendizaje. Esta teoría del descubrimiento guiado es defendida por la teoría de andamiaje planteada por él junto con Wood y Ross (1976). La teoría de andamiaje parte de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky que acabamos de tratar. Obviamente, la palabra ‘andamiaje’ es una metáfora y se expresa como una ayuda del profesor o del compañero, de la que hablábamos en la zona de desarrollo próximo, en el caso de que el alumno no pueda solucionar el problema solo. El andamio no tiene que ser únicamente el apoyo del educador o los iguales, sino también las herramientas digitales y analógicas o portafolio. Tampoco es necesario que sea solo un apoyo y una serie de andamios sirve para que el alumno mismo pueda adquirir conocimientos. Cada vez que el alumno aprende, se va quitando el apoyo, por lo tanto, la guía del docente será mayor cuando el nivel del discente sea menor y viceversa; cuando el nivel del discente sea mayor, el docente será menos necesario (Wood, Bruner, y Ross, 1976).

Por otro lado, la teoría que planteó Ausubel es la del ‘aprendizaje significativo’, el que se produce mediante la recepción y se progresa de manera deductiva, de lo general a lo particular. En el aprendizaje significativo, primero el profesor aporta las

informaciones nuevas a sus alumnos y luego relaciona de modo primordial los nuevos contenidos con los conocimientos obtenidos previamente en su estructura cognitiva. Para Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983: 37 de la trad. cast.). Es decir, este aprendizaje se produce cuando el alumno relaciona e integra sustancialmente los contenidos o materiales nuevos con los conocimientos previos (Rodríguez et al., 2011). También volveremos a tomar el ejemplo de ELE. Explicaremos a los alumnos primero que en el idioma español existen la concordancia en número y género entre los sustantivos y los adjetivos. Luego para confirmarlo, veremos algunos ejemplos como nombres de países hispanohablantes que hemos mostrado arriba o podemos buscarlos en el mapa de España o de Hispanoamérica. También podemos señalar las expresiones de saludos como ‘Buenos días.’ o ‘Buenas tardes.’ que seguramente ya las conocen. Así los alumnos pueden asociar la explicación gramatical con las expresiones ya aprendidas y saben que tienen sentido lo que acaban de aprender.

Esta teoría del ‘aprendizaje significativo’ es completamente opuesta al ‘aprendizaje mecánico o repetitivo’. Más adelante, Ausubel planteó junto con Novak y Hanesian (1978) su propia teoría del ‘aprendizaje significativo’ basándose en el ‘aprendizaje por descubrimiento’ de Bruner y clasificó de nuevo los tipos de aprendizaje en base a dos ejes: el eje vertical se refiere al tipo de aprendizaje que realiza el alumnado; ‘aprendizaje significativo’ o ‘aprendizaje repetitivo’, y otro eje horizontal que tiene relación con el plan instruccional por parte del profesorado; ‘aprendizaje por recepción’ o ‘aprendizaje por descubrimiento (guiado o autónomo)’. Se puede observar en la tabla 3 que existen varios niveles de aprendizaje combinando los dos ejes:

Tabla 3.

Clasificación de las situaciones de aprendizaje según Ausubel, Novak y Hanesian (1978)

Aprendizaje significativo	Clasificación de las relaciones entre los conceptos	Enseñanza audiotutorial bien diseñada	Investigación científica, o de creación (música o arquitectura nuevas)
	Conferencias, o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto	Trabajo escolar en el laboratorio	“Investigación” más rutinaria o producción intelectual
Aprendizaje por repetición	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones a rompecabezas por ensayo y error
	Aprendizaje por recepción	Aprendizaje guiado por descubrimiento	Aprendizaje autónomo por descubrimiento

Fuente: Pozo (1989)

Detallaremos algunos aprendizajes de la tabla 3 para adaptarlos luego a la enseñanza de idiomas extranjeras como ELE.

● **aprendizaje repetitivo por recepción**

- El profesor aporta contenidos teóricos a sus alumnos en su forma final, por consiguiente, los alumnos pueden reproducirlos cuando sea necesario sin pensar ni asimilar.
- Es un aprendizaje inapropiado para la educación, sin embargo, todavía sigue siendo uno de los más comunes en la clase magistral. Especialmente, en la

enseñanza de idiomas, que para los principiantes, es imprescindible memorizar mecánicamente las escrituras o conjugaciones de verbos.

- **aprendizaje repetitivo por descubrimiento guiado**

- Mediante este aprendizaje, los alumnos descubren nuevos conocimientos con base a la información obtenida tras memorizar mecánicamente.
- El profesor solo guía aportando métodos, procedimiento y estrategias, no conceptos. En la enseñanza de lenguas, puede ser una conversación con estructuras gramaticales y vocabulario limitados, sin embargo, se puede incorporar los contextos culturales y el aula resulta activa.

- **aprendizaje repetitivo por descubrimiento autónomo**

- Es un aprendizaje parecido al anterior. El alumno descubre nuevos conocimientos y soluciona problemas con la información aportada por parte del profesor.
- Redacta trabajos o informes sistematizando lo que observa y estudia sin relacionarlo con los conocimientos previos. En la enseñanza de lenguas extranjeras, puede ser una redacción breve con gramáticas aprendidas en la lección.

- **aprendizaje significativo por recepción**

- Es el aprendizaje más tradicional y común y está relacionado con la clase magistral.
- El profesorado imparte la parte teórica al alumnado sobre un tema concreto y en caso de que surjan dudas, las resuelve en ese momento.

● **aprendizaje significativo por descubrimiento guiado**

- En el ‘aprendizaje repetitivo por descubrimiento guiado’ el profesor solo orienta a su alumno metodológicamente, sin embargo, en este aprendizaje le guían conceptualmente. A través de su experiencia y sus percepciones, el alumno trata de construir independientemente su aprendizaje.
- La metodología es activa y el alumno descubre la teoría por sí mismo tras observar, formular hipótesis y solucionar. Se desarrollan las destrezas de investigación, por lo tanto, se suelen aplicar a las clases de Física y Química. En caso de las clases de idiomas, podemos implementar los materiales audiovisuales como películas o series.

● **aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo**

- Sin que el profesor guíe ni oriente, el alumno realiza trabajos específicos sobre un tema dado y a través de ello, obtiene sus conocimientos.
- Hay que estar muy seguros de los métodos y procesos a seguir. También es necesario que las teorías, hechos y conceptos se relacionen entre ellos.
- En la enseñanza de idiomas, este aprendizaje sirve para una actividad tanto individual como colaborativa del fin de curso como por ejemplo, elaborar una obra teatral, cuentos, vídeos, poemas, etc. Dependiendo del nivel de clase o del gusto de los alumnos, se puede elegir la opción más adecuada.

El aprendizaje por descubrimiento de Bruner demuestra su efectividad en la enseñanza de las ciencias (Pozo y Gómez,1968, citado por Eleizalde et al.,2010). En caso de la enseñanza de idiomas, lo normal es que el aprendizaje sea deductivo y significativo,

no obstante, como se ha señalado más arriba, también resultará favorable a nuestros alumnos. Si diéramos la vuelta al aula y el alumno aprendiera los contenidos teóricos previamente con la ayuda del vídeo, todos los aprendizajes memorísticos que antes realizaban los aprendices en el aula, se realizarán en casa, por lo tanto, en el aula el aprendizaje se convertirá todo en algo significativo y guiado o incluso autónomo. Es decir, en clase, los alumnos reflexionan relacionando los nuevos conocimientos con los anteriores y aprenden describiendo los nuevos conocimientos por su cuenta con la ayuda del profesor o tal vez sin ella. Así, los alumnos asimilan a través de este proceso y el aprendizaje se profundiza. Como dice Bruner, “no hay una real comprensión, hasta que el alumno aplique dicho conocimiento en otras situaciones, el aprender implica describir e interpretar la situación, establecer relaciones entre los factores relevantes, seleccionar, aplicar reglas, métodos, y construir sus propias conclusiones” (Bruner, 1980, citado por Eleizalde et al., 2010: 274).

En la tabla 4, recogemos un ejemplo de implementación del aula invertida en una sesión de los ‘verbos irregulares del presente indicativo’ de la Enseñanza de Español para Extranjeros (ELE). Según el nivel de la asignatura o la motivación de los alumnos, se pueden realizar las actividades expuestas o también se puede implementar el aprendizaje para el dominio, ‘*mastery learning*’ de la ‘clase al revés’. Como vamos a exponer en el apartado 3.4.1, Bloom (1968) propuso el enfoque de *mastery learning* con base al modelo de aprendizaje escolar de Carroll que considera que podemos dominar cualquier cosa si contamos con el tiempo y el apoyo suficiente. Entonces, cada alumno puede realizar su actividad a su ritmo acorde a su capacidad y necesidad. Puede que alguno todavía necesite ayuda del profesor, pero por otro lado habrá otro que pueda realizar las tareas solo. De esta manera, cada alumno puede profundizar en su aprendizaje y a su ritmo.

Tabla 4.

Clasificación de las situaciones de aprendizaje según Ausubel, Novak y Hanesian (1978) adaptada para una sesión de los ‘verbos irregulares del presente indicativo’ del idioma español

Aprendizaje significativo	Agrupación de los verbos irregulares *primero en casa y luego compartir en el aula	Ejercicios mediante materiales audiovisuales como películas o series	Elaboración de videos o teatros
	Introducción previa de la teoría en vídeo *en casa	Trabajo escolar en el laboratorio	Presentación sobre tu ciudad
Aprendizaje por repetición	Conjugaciones de verbos irregulares *en casa	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Actividades gamificadas o juegos
	Aprendizaje por recepción	Aprendizaje guiado por descubrimiento	Aprendizaje autónomo por descubrimiento

Fuente: Elaboración propia a través de Pozo (1989)

Para concluir este subapartado del constructivismo en la educación, creemos conveniente relacionar los tres conceptos constructivistas que hemos tratado hasta ahora: el de Vygotsky (Zona de Desarrollo Próximo), el de Bruner (aprendizaje por descubrimiento) y el de Ausubel (aprendizaje significativo).



Imagen 5. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky relacionando con los principios constructivistas de Bruner y Ausubel (Delgado, 2014)

3.3.2 La *Flipped Classroom* y el Constructivismo

En el subapartado anterior, hemos tratado sobre los principios del constructivismo en la enseñanza mediante distintas teorías como la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la teoría de andamiaje de Vygotsky y Bruner, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y el aprendizaje significativo de Ausubel. El modelo *Flipped Classroom* comparte algunos puntos en común con los mencionados.

- En el aula, el alumno es el que tiene protagonismo y el profesor solo ejerce el rol de tutor o guía.
- El mismo sujeto construye su propio proceso para solucionar las dudas reflexionando a través de sus experiencias.
- El alumno intenta construir los nuevos conocimientos relacionándolos con los

que tenía previamente.

- Con la ayuda o el apoyo del profesor o de sus compañeros, el alumno adquiere las competencias mucho mayores o desarrollo real que estando solo.
- El alumno aprende a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Asimismo, desde el punto de vista del constructivismo, nos damos cuenta de que la *Flipped Classroom* tiene mucho que ver con la Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Aunque hemos mencionado esta taxonomía en el apartado 2.1, consideramos que es necesario tratarla de nuevo, puesto que son elementos imprescindibles para hablar de enseñanza-aprendizaje, los seis niveles cognoscitivos, una jerarquía mostrada, como la siguiente, desde lo más simple hasta lo más complejo:

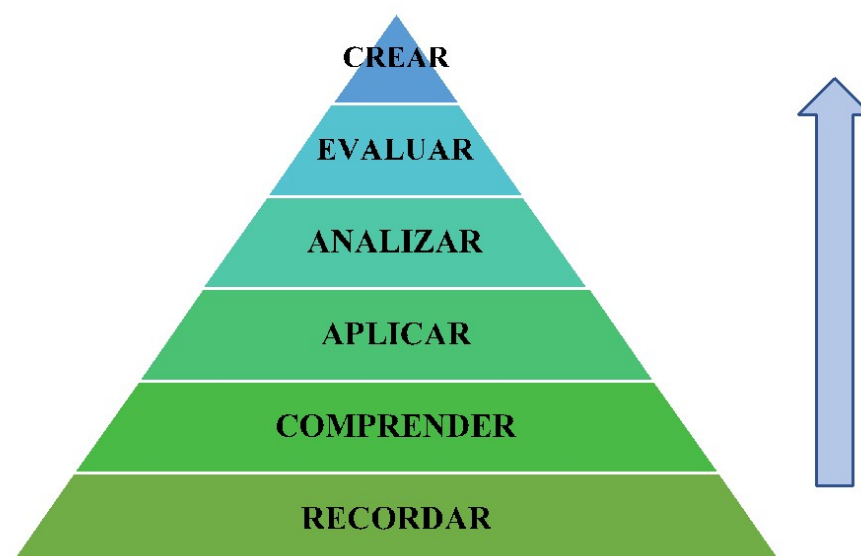


Imagen 6. Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001)

Aquí observamos que la Taxonomía Revisada de Bloom trata sobre las estrategias para la enseñanza-aprendizaje de las clases magistrales donde las habilidades de pensamiento van del orden inferior al superior y la dedicación del tiempo también las

acompaña. En el aula tradicional, el alumno dedica la mayoría de su tiempo a escuchar la explicación del profesor y memorizar los contenidos. Luego en casa, intenta asimilarla realizando las tareas, aunque pocos alumnos lo consiguen. Esto va en contra de la corriente de la actualidad educativa y se nota la ausencia de las nuevas tecnologías. Es lógico, porque aún estaban tan presentes las TIC como hoy en día cuando los dos investigadores propusieron dicha taxonomía, pero es necesario actualizarla para que los aprendices de la generación digital se sientan atraídos y entretenidos en el aula. Para ello, ‘flipeamos’ la Taxonomía Revisada de Bloom como en la siguiente imagen:

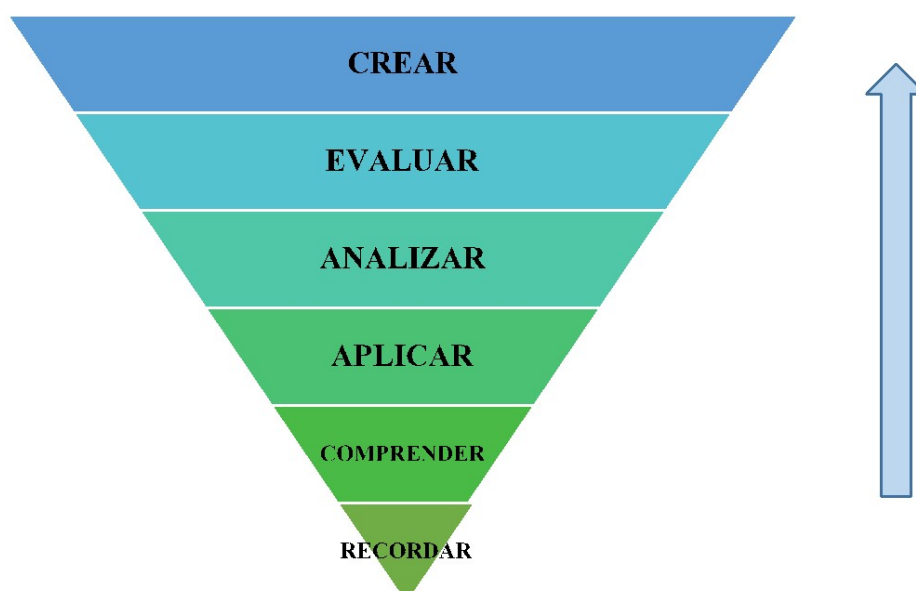


Imagen 7. Taxonomía Revisada y ‘Flipeada’ de Bloom (Bergmann, 2016)

La imagen 7 muestra que las habilidades de pensamiento van del orden inferior al superior, como en la imagen anterior, cuando los alumnos aprenden, sin embargo, el tiempo que se dedica a ello es totalmente opuesto al anterior (imagen 6). Las categorías inferiores, o sea, las estrategias de ‘recordar’ ‘comprender’ y ‘aplicar’ son las que menos

tiempo ocupan, pero no significa que se reduzca el tiempo necesario, sino que los alumnos las realizan en casa mediante el vídeo donde les damos los contenidos teóricos. Así el resto de las estrategias como ‘analizar’ ‘evaluar’ y ‘crear’ lo llevarán a la práctica en clase, que son las estrategias más complicadas de realizar y que se requiere la ayuda del profesor o de los iguales, como hemos comprobado tanto con la teoría de andamiaje como con la ZDP de Vygotsky.

Las habilidades de pensamiento de cada categoría que los alumnos pueden desarrollar están subcategorizadas detalladamente en la siguiente imagen:

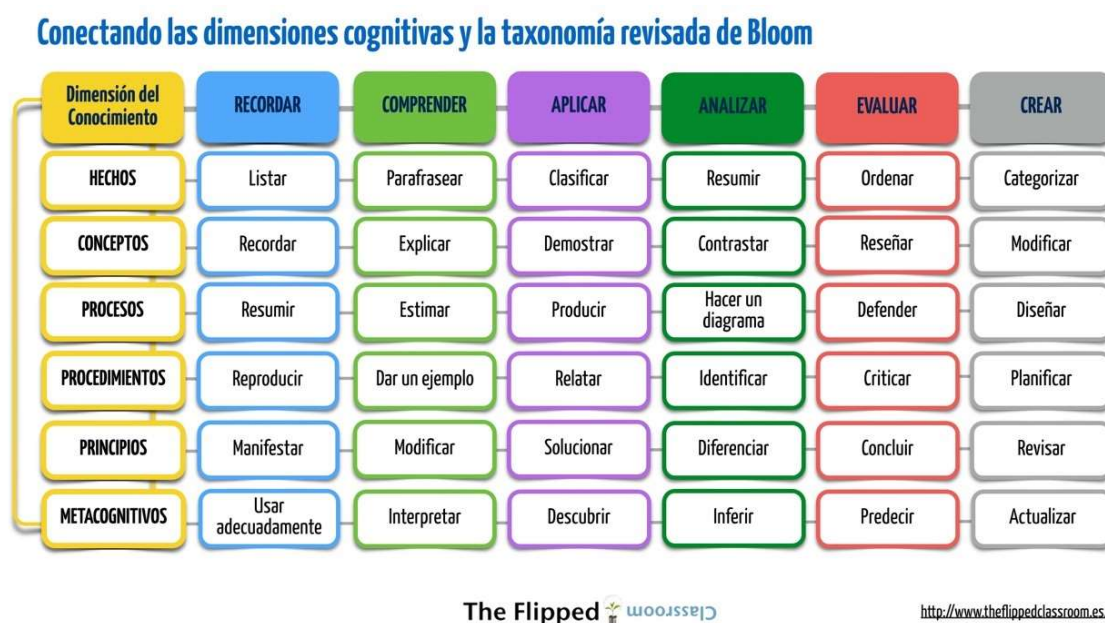


Imagen 8. Taxonomía Revisada de Bloom (theflippedclassroom.es)

Esta taxonomía revisada de Bloom nos facilita organizar actividades dentro del aula, crearlas desarrollando cada competencia y aplicarlas jerarquizándolas.

Desde el apartado 3.3.1 hasta el presente, hemos puesto de manifiesto la efectividad de las teorías constructivistas y la relación con el aula invertida. Con los datos mostrados, se justifica que dichas teorías apoyan este enfoque metodológico.

3.3.3 Elementos característicos

Cuando se refiere al modelo *flipped classroom*, la mayoría considera que se trata de un enfoque completamente tecnológico, pero no es cierto. Existen distintos materiales tanto digitales como analógicos como textos de lectura o manuales y según el objetivo o motivación de los alumnos, el profesor puede elegirlos o elaborarlos para darle la vuelta a su clase. Lo más importante es obviamente, que el aprendizaje sea significativo y para ello, el docente debe tener en cuenta los cuatro pilares²² en su práctica. Los cuatro pilares de este enfoque pedagógico son definidos utilizando sus siglas *FLIP* en inglés por una organización estadounidense, *Flipped Learning Network (FLN)*:

- ***Flexible Environment* (Entorno flexible)**

El aula invertida permite una variedad de modelos de aprendizaje. Los profesores suelen reorganizar su entorno de aprendizaje para que los contenidos se ajusten bien y también para que les salga bien el trabajo en grupo o individual a los alumnos. Los educadores crean lugares o entornos flexibles donde los alumnos eligen cuándo y dónde aprenden. Además, los docentes que dan la vuelta a sus clases son flexibles respecto a los tiempos de aprendizaje y a la evaluación de sus alumnos.

- ***Learning Culture* (Cultura de aprendizaje)**

²² Los cuatro pilares y la definición fueron escritos por los miembros de la junta directiva de *Flipped Learning Network (FLN)* con ayuda de profesores experimentados en este modelo. Fueron traducidos por Rubén Moreno, Tecnológico de Monterrey, marzo de 2015.

El modelo tradicional se centra en el profesorado y él es la principal fuente de información. En cambio, este modelo *flipped learning* se centra en el alumnado y el aula se convierte en un sitio donde se dedica más tiempo a profundizar en los temas y a producir más oportunidad de aprendizaje enriquecedora. Como resultado, el alumnado construye activamente su conocimiento y a la vez evalúa y aprende de manera personalmente significativa.

- ***Intentional Content* (Contenido intencional)**

Los profesores que dan la vuelta a sus clases piensan continuamente en cómo pueden usar este modelo para ayudar a que los alumnos lleguen a comprender los conceptos de los temas dados y los desarrollen luego. También deciden cuáles deberían enseñar y cuáles no (para que desarrollen los propios alumnos), considerando el nivel y el tema para aprovechar al máximo el tiempo en el aula, es decir, los docentes elijen los contenidos con intención de que los alumnos sean protagonistas del aprendizaje.

- ***Professional Educator* (Educador profesional)**

El rol de un profesor profesional es aún más importante y a veces es más exigente en el aula invertida que en el tradicional. Durante la clase, prestan atención continuamente a sus alumnos aportándoles *feedback* adecuado de forma inmediata. Los profesionales son reflexivos en su trabajo: Piden consejos a sus compañeros para mejorar su trabajo y aceptan críticas constructivas y tienen paciencia controlando sus clases. Al parecer, no se destaca su labor (porque el protagonista es el alumnado, no el profesorado), sin embargo, sigue siendo el ingrediente esencial para el *flipped learning*²³ (FLIP Learning, 2014).

Reflexionamos viendo cada uno de los cuatro pilares. Primero, respecto al

²³ La traducción es nuestra.

‘entorno flexible’ es lo que a veces se lo olvida a lo largo de los años. Cuando somos novatos, cada clase es una nueva experiencia, por lo tanto, nos esforzamos al cien por cien. No obstante, después de unos años, las aulas se convierten en una rutina porque los contenidos no cambian, a pesar de que los alumnos sean distintos. Debemos ser flexibles, puesto que cada uno tiene su motivación, objetivo, forma de aprendizaje diferente y procuraremos atender a todos en sus necesidades.

El punto en común de la ‘cultura de aprendizaje’, el ‘contenido intencional’ y el ‘educador profesional’ es el protagonismo del alumnado que se basa en los conceptos constructivistas. El profesorado tiene que ser mediador o facilitador y debe actuar de manera adecuada y rápida cuando sus alumnos lo necesiten.

Además, nos centraremos en el ‘contenido intencional’, porque consideramos que es más característico y relevante de este enfoque *flipped* comparando con la enseñanza-aprendizaje tradicional. Ya hemos señalado varias veces que en la clase al revés, la teoría se da previamente antes de acudir a la clase presencial, por lo tanto, el docente debe diseñar bien los materiales tanto dentro del aula como fuera. De lo contrario, el discente no visiona el vídeo o no estudia material con antelación en casa, que es uno de sus inconvenientes desgraciadamente, y las actividades en el aula no tendrán sentido.

Ambos entornos de aprendizaje, o sea, dentro de la clase y fuera de ella deben estar bien integrados entre sí. Para ello, hay que tener en cuenta las consideraciones genéricas pero indispensables (Başal, 2012):

- Planear detalladamente las actividades dentro y fuera del aula.
- Elegir las actividades apropiadas independientemente de su nivel.

- Integrar completamente los contenidos de fuera del aula con los de dentro de clase.
- Utilizar una plataforma de aprendizaje organizada.

Lo más imprescindible es diseñar materiales y actividades atractivos que motiven a los alumnos, por ejemplo, gamificando o explotando los aspectos lúdicos de la enseñanza. Además, el modelo de ARCS por Keller (1983) también nos puede dar varias pistas para diseñar mejor los materiales y al respecto, dedicaremos un capítulo posteriormente.

Por otro lado, Bergmann indicó en la conferencia inaugural del II Congreso Europeo *Flipped Classroom*, celebrado en Zaragoza, en mayo del 2016, algunas consideraciones con respecto a los materiales digitales fuera del aula, que nos ayudará al elaborarlos. Según él, los contenidos audiovisuales deben ser:

- Atractivos y motivadores para los alumnos.
- Apropriados y coherentes con las actividades fuera de la clase.
- No muy largo. Se recomienda ser aproximadamente de 10 a 15 minutos.
- Creados por propio profesor para que los alumnos sientan la proximidad. Con su propia imagen y voz, mejor.
- Accesible para todos los alumnos.
- Algo que sustituya a la parte teórica de la clase tradicional. No hay que añadir más cosas.

Los materiales para los alumnos deben reflejar una intencionalidad clara por parte del profesorado para que el aprendizaje sea más significativo y eficaz.

3.3.4 Ventajas e inconvenientes del modelo *Flipped Classroom*

Como otros modelos pedagógicos, el aula invertida también tiene sus puntos fuertes y débiles, por consiguiente, en este apartado tratamos sobre ello. Hay que conocerlos para fortalecerlos o minimizarlos.

- **Ventajas y beneficios** (Palau Martín et al., 2015; Prieto Martín, 2017):
 - Los profesores pueden ofrecer una atención más individualizada a sus alumnos, por lo tanto, este enfoque influye positivamente en la parte afectiva de la educación y en la relación entre el alumno y el profesor.
 - El alumno puede mantener su ritmo durante el estudio y puede visionar el vídeo cuando quiera y donde quiera. En caso de no entender los contenidos teóricos, puede volver a ver el vídeo todas las veces que quiera.
 - Aunque se ausente de las clases presenciales, el alumno no se atrasa en su estudio y puede recuperarlo o incluso adelantarlo.
 - Aumenta el tiempo del trabajo colaborativo o del aprendizaje cooperativo con sus compañeros. Así, los alumnos pueden adquirir las competencias sociales a través de ello.
 - Favorece la autorregulación del alumno y se puede promover la autonomía de los alumnos.
 - Aumentan las interacciones entre el profesor y el alumno.

- Saca la transmisión de la información a aprender fuera del tiempo de clase.
 - Estimula el estudio continuo de los alumnos.
 - Personaliza la asimilación de la información a las necesidades de cada alumno.
 - Libera tiempo de clase para realizar actividades protagonizadas por los alumnos.
 - Libera tiempo de clase para realizar evaluación formativa y proporcionar *feedback*.
 - Las tareas se hacen y se corrigen en tiempo de clase. De manera que se facilita la gestión de la retroalimentación del profesor respecto a los productos del trabajo de sus alumnos.
- **Desventajas e inconvenientes** (Del Pino y Palau Martín, 2015; Palau Martín, Gopal Rovira, Suñé y Seritjol, 2015):
- No siempre, pero en teoría, es necesario que los alumnos dispongan de una herramienta digital como ordenador, móvil o tableta con acceso a Internet. Es un punto complicado para los alumnos desfavorecidos económicamente, aunque durante el confinamiento por la pandemia, había algunas comunidades autónomas o centros educativos que les subvencionaron o se las suministraron para que pudieran asistir en clases *online*.
 - En caso de los centros educativos para menores como primaria o secundaria, dependiendo de la comunidad autónoma o incluso en el centro educativo, se prohíbe el uso de los teléfonos móviles en el aula.
 - Al principio, requiere un mayor esfuerzo para elaborar los materiales,

especialmente los audiovisuales como vídeos explicativos por parte del profesorado. Una vez que los haga, luego no requiere tanto esfuerzo, sin embargo, se recomienda ir modificándolos para mejorar.

- Requiere la autonomía y la responsabilidad del propio alumno respecto a la realización de las tareas previas de ‘visionar el vídeo antes de acudir a la clase’.
- Si varios profesores del mismo centro educativo dejan a sus alumnos deberes de visionar vídeos el mismo día, los alumnos tienen que estar durante mucho tiempo enfrente de las herramientas digitales. No es algo muy recomendable para su salud física ni mental.
- En el caso de que los alumnos tengan preguntas o dudas al ver el vídeo teórico, no pueden solucionarlas inmediatamente y tienen que esperar hasta la clase siguiente, a pesar de que el modelo *flipped learning* con *just in time teaching* (JITT), el modelo *flipped learning forte* y el *flip in colours* pueden cubrir este punto débil.
- Casi siempre existen algunos alumnos a los que no les gusta este tipo de modelo innovador y prefieren lo tradicional.
- Requiere bastante esfuerzo por parte del profesor, en especial, necesita una competencia para que el alumno actúe por sí mismo y también para que sea protagonista. Es imprescindible aportar un *feedback* al alumnado e interactuar con él.

3.4 Variaciones del modelo *Flipped Classroom*

3.4.1 El modelo *flipped mastery learning*

Antes de tratar el *flipped mastery learning*, el aprendizaje para el dominio del aula inversa por Bergmann y Sams, precisamos mencionar del origen de *mastery learning*. Este enfoque pedagógico proviene de *Model of School Learning* o el modelo de aprendizaje escolar, defendido por John B. Carroll (1916-2003). Su hipótesis se basa en que el éxito académico no depende de la inteligencia general, las aptitudes y la motivación, sino de la calidad y la duración de la instrucción. Si damos por sentado al ver el resultado del examen, que la diferencia de la nota se debe a la aptitud o a la capacidad, significa que no podemos hacer nada y los alumnos piensan que no vale la pena esforzarse y se desmotivan. No solo en los exámenes, sino en clase, cuando les damos una tarea, siempre hay algunos que terminan en un segundo y otros que tardan en completarla. Si consideramos que la mayoría de nuestros alumnos es capaz de llegar a la meta cuando dispone del tiempo necesario, debemos pensar cómo podemos conseguir el tiempo tanto dentro como fuera del aula. Obviamente, no quiere decir que el tiempo lo solucione todo, teniendo presente que el tiempo varía dependiendo del aprendiz. Carroll (1963) muestra el resultado académico con la ecuación siguiente:

$$\text{Resultado académico} = \frac{\text{Tiempo que se dedicó a estudiar}}{\text{Tiempo necesario para estudiar}}$$

También añade que existen factores que influyen en el tiempo que se dedica a estudiar y que se necesita para estudiar (Carroll, 1963; Suzuki et al., 2016):

Variables que influyen del tiempo necesario para estudiar:

- **Aptitud:** Se refiere al tiempo que un alumno ha tardado en acabar la tarea en un entorno ideal para el aprendizaje. Si el tiempo es corto, la aptitud es alta. No solo trata de la inteligencia sino también de todos los conocimientos previos a través de su experiencia.
- **Calidad de la instrucción:** No se refiere solamente a la clase impartida por el docente, sino que también se incluyen los manuales, textos y materiales audiovisuales. Si la calidad es alta, el tiempo de la clase se acorta.
- **Habilidad para entender la instrucción:** Es la capacidad para superar una instrucción inadecuada. En el caso de que sean altos el coeficiente intelectual y la competencia para el idioma, se considera buena para esta habilidad.

Variables que dependen del tiempo que se dedica a estudiar:

- **Tiempo permitido para el aprendizaje:** Trata sobre el tiempo de clase asignado en el plan curricular para aprender un tema. Si existen muchos temas que aprender, podemos dedicar poco tiempo a cada tema y puede que avancemos los contenidos sin que los alumnos terminen de entenderlos.
- **Perseverancia:** Es el tiempo que realmente se utiliza para el aprendizaje en el tiempo permitido. Por ejemplo, en caso de que uno tenga poca perseverancia, quiere decir que desperdicia el tiempo permitido y no lo aprovecha al cien por cien.

Al aplicar estas variables a la primera ecuación, nos encontraríamos con lo siguiente:

Tiempo que se dedicó a estudiar

tiempo permitido para el aprendizaje, perseverancia

Resultado académico =

aptitud, calidad de la instrucción,

habilidad para entender la instrucción

Tiempo necesario para estudiar

En resumen, para que el rendimiento académico se eleve, el denominador debe ser menor que el numerador y hay que prestar atención a sus variables: para reducir el tiempo necesario para estudiar, hay que mejorar la calidad de la clase. Además, aunque la habilidad sea algo innato, la aptitud, sí que puede mejorarse. Respecto al numerador, hay que aumentar el tiempo que se dedica realmente a estudiar, es decir, es necesario discurrir para que los alumnos aprendan no tanto en el aula como fuera de ella, sobre todo si no podemos modificar el plan curricular. Dar la vuelta a la clase será una de las opciones para conseguir más tiempo en el aula y mejorar, así, los puntos que plantea Carroll en el modelo de aprendizaje escolar (Bergmann y Sams, 2014), que detallaremos a continuación.

Bloom propuso el enfoque *mastery learning* en el año 1968 y gracias a él, se empezó a conocer el modelo de aprendizaje escolar de Carroll. Según sus investigaciones, todos somos capaces de dominar cualquier cosa si disponemos del tiempo y del apoyo suficiente de los demás, porque cada uno avanza a su propio ritmo y es algo natural que haya diversidad en el aula. Existen tres componentes claves en este enfoque:

- Los alumnos trabajan en grupos reducidos o individualmente y a un ritmo adecuado.
- El docente realiza una evaluación formativa del estudiante y valora su grado de comprensión.
- Los alumnos demuestran su control de los objetivos en una evaluación sumativa. Aquellos que no consiguen dominar un objetivo individual recibirán cursos de nivelación. (Bergmann y Sams, 2014)



Imagen 9. Aprendizaje para el dominio, ‘mastery learning’ (Bloom, 1968; Bergmann y Sams, 2014) elaborado por la autora

Este modelo pedagógico se popularizó y alcanzó gran éxito en los logros académicos. Además, consiguió que los alumnos cooperaran entre ellos y que confiaran en sí mismos. Sin embargo, cayó en el olvido, puesto que la carga para el docente era enorme. Deberíamos evaluar distintas tareas de manera simultánea y repetir la parte

teórica hasta que consiguieran entender. Si tuviera un número elevado de alumnos, la carga de los profesores podría ser peor. Ponemos nuestro caso como un ejemplo: aplicamos un enfoque educativo semejante a este en una clase audiovisual de Lengua Española de cuarto curso de Grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto con unos 40 alumnos. Los discentes estaban encantados por el ritmo y la autonomía y, además, el resultado académico fue bastante positivo. Se notaba que aprendían de forma progresiva. Sin embargo, la evaluación de parte del profesor resultó excesivamente trabajosa.

Hoy en día por la incorporación de la tecnología al mundo pedagógico, las dificultades u obstáculos presentados antes han desaparecido. Bergmann y Sams (2014) aclaran que la combinación del aprendizaje para el dominio de la ‘clase al revés’ con las TIC, se puede “crear un entorno de aprendizaje sostenible, reproducible y manejable” (58).

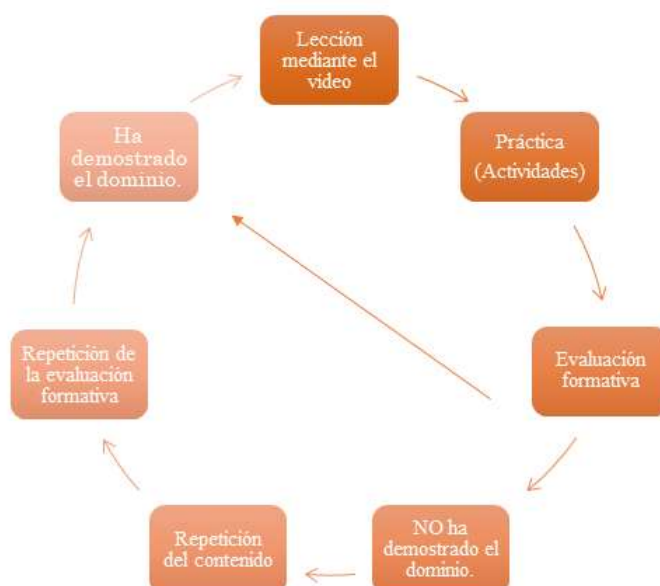


Imagen 10. Aprendizaje para el dominio, ‘*mastery learning*’ de la ‘clase al revés’ (Bergmann y Sams, 2014) elaborado por la autora.

Dando la vuelta a la clase de *mastery learning*, no es necesario que volvamos a explicarles la teoría, puesto que el vídeo sustituye a la labor docente presencial. Eso significa que nos facilita organizar clases e incluso trabajar con grupos masivos. Además, los alumnos pueden visionarlo cuantas veces quieran y donde quieran y efectivamente es lo que planteaba Carroll dentro de su modelo del aprendizaje escolar.

Se requieren, no obstante, ciertas habilidades y características del docente, para el dominio de la *Flipped* (Bergmann y Sams, 2014: 60-61):

- Debe dominar los contenidos.
- Tiene que reconocer cuándo no sabe las respuestas a las preguntas formuladas por los alumnos, y debe estar siempre dispuesto a buscar la solución con ellos.
- Debe ser capaz de manejar su clase de forma no lineal.
- Debe estar capacitado para ceder el control del proceso de aprendizaje a los alumnos.

Asimismo, existen otros cinco componentes principales en este tipo de aprendizaje que deben conocerse antes de ponerse a la labor de implementarlo:

- Establecer objetivos de aprendizaje claros.
- Determinar cuáles de esos objetivos se pueden alcanzar mediante la investigación, y cuál es mejor aprender a través de la enseñanza directa.
- Asegurarse de que sus alumnos tengan acceso a los vídeos.
- Incluir actividades de aprendizaje interesantes para realizar en el aula.
- Elaborar varias versiones de cada evaluación sumativa para que los alumnos

puedan demostrar su dominio de cada objetivo de aprendizaje en una unidad de estudio individual. (Bergmann y Sams, 2014)

Combinar el aprendizaje para el dominio con la metodología *flipped classroom* nos permite impartir clases asincrónicas y facultar personalizar y diferenciar fácilmente en el aula. Con este modelo, cualquier alumno aprende a su ritmo hasta entender o conseguir los objetivos básicos y en el caso de que el aprendizaje no se produzca, no podrá avanzar a nuevo tema. Se puede crear una analogía con los videojuegos, sin pasar la prueba, no podrán avanzar al siguiente nivel más difícil. Cada vez que superan los niveles, la dificultad o la complejidad elevan relativamente el conocimiento. Quienes avanzan los contenidos rápidamente, pueden profundizar más en el aprendizaje.

Otra ventaja es la retroalimentación instantánea del profesor a sus alumnos. En caso de que la evaluación de cada unidad se realice por medio del ordenador, el *feedback* será inmediato y además, permite a los alumnos revisar el patrón de errores cometidos para crear un plan de nivelación adecuada. A través de la retroalimentación inmediata y constante, cada uno se dará cuenta de su debilidad para poder dominar los objetivos.

La *flipped classroom* también es una metodología perfecta para mejorar la enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el enfoque *flipped mastery learning* con las TIC da posibilidades infinitas tanto a profesores como a alumnos.

3.4.2 El modelo *flipped learning with just in time teaching* o aula inversa con enseñanza justo a tiempo

En los subapartados anteriores, planteamos la complejidad del *master learning* para ser implementado en aulas masivas, sin embargo, el *master learning* flippeado nos permite compaginar el gran número de alumnos con la calidad de la clase. Veremos

algunas otras soluciones: el modelo *flipped learning* con *just in time teaching* (JITT) en este subapartado; el modelo *flipped learning forte*, y el *flip in colours* en los subapartados siguientes.

Como señala la imagen 11, la metodología de la enseñanza ‘justo a tiempo’ se asemeja a la *flipped classroom*. En caso del JITT, entre la distribución de los materiales y la clase, los alumnos deben responder un cuestionario para medir la comprensión del estudio previo. Al recibir el resultado, el docente analiza cuál es la dificultad o el interés para ellos y replantea su clase para que refleje la retroalimentación necesaria de sus alumnos. Básicamente las actividades presenciales son iguales que las del aula inversa, pero los temas se seleccionan y profundizan por el docente, por lo tanto, el aprendizaje en el aula mejora y la calidad es más alta.

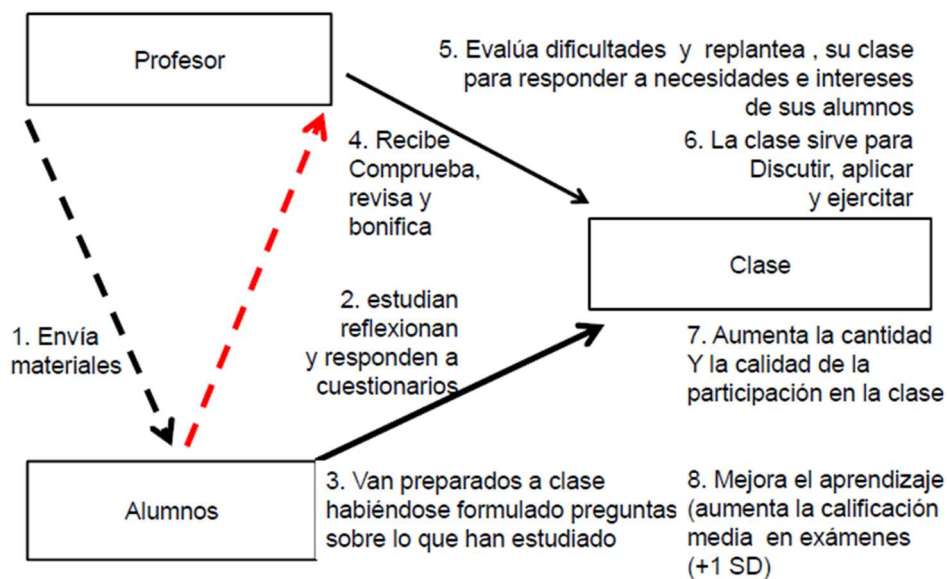


Imagen 11. Metodología *Just in time teaching* (JITT) (Prieto Martín, 2013)

La *flipped classroom* es una metodología eficiente, aunque puede que el docente no detecte las dificultades o errores que cometen sus discentes hasta el momento de compartir sus dudas en el aula. La mezcla con la enseñanza ‘justo a tiempo’, como comentan Prieto Martín et al. (2018), nos facilita “detectar los problemas de comprensión más prevalentes entre los alumnos en los temas tratados en las asignaturas. Esta información aporta indicaciones sobre cómo preparar nuevos materiales instructivos mejorados, actividades y ejemplos que ayuden a que se comprendan mejor esos conceptos” (177). La mayoría de las veces lo sabemos por la experiencia, pero en el aula suele haber diversidad y nunca hay homogeneidad, por lo que si nos enteramos con antelación, mucho mejor.

Si pensamos ahora en los alumnos, tras responder el cuestionario, posiblemente se darán cuenta de que no están suficientemente enterados del tema y en ese caso, pueden volver a visionar el vídeo o revisar los materiales e intentar de nuevo realizar el cuestionario. El proceso es el mismo que el del aula invertida. La diferencia estriba en que lo hacen antes de acudir a la clase. Desde el punto de vista del modelo de aprendizaje escolar de Carroll (1963), aumentará el tiempo que se dedica a estudiar fuera del aula y disminuirá el período necesario para tratar los aspectos teóricos en clase. Por lo tanto, les servirá para reflexionar sobre lo aprendido *a priori*, por vídeo y adoptar, siguiendo lo pautado por Biggs (2006) y McTighe y Wiggins (2013), “un abordaje profundo orientado a la comprensión en profundidad de la materia a tratar” (Prieto Martín et al., 2018:177) en clase.

3.4.3 El modelo *flipped leaning forte*

Ya hemos mencionado la dificultad de aplicar el enfoque *flipped classroom* a clases masificadas. El modelo *flipped* conlleva otra desventaja, aquella que deriva de la

incapacidad del discente de solventar sus dudas antes de acudir a clase. El modelo *flipped learning forte* es una forma intensificada del *flipped learning*. Mientras en el enfoque *flipped learning*, los alumnos llevan al aula sus dudas generadas al visionar el temario en casa, en el *flipped learning forte*, entre el estudio previo y la clase, se proporciona un *feedforward* a través del cuestionario. El profesor puede analizarlo y proporcionar el *feedback* necesario antes del encuentro presencial.

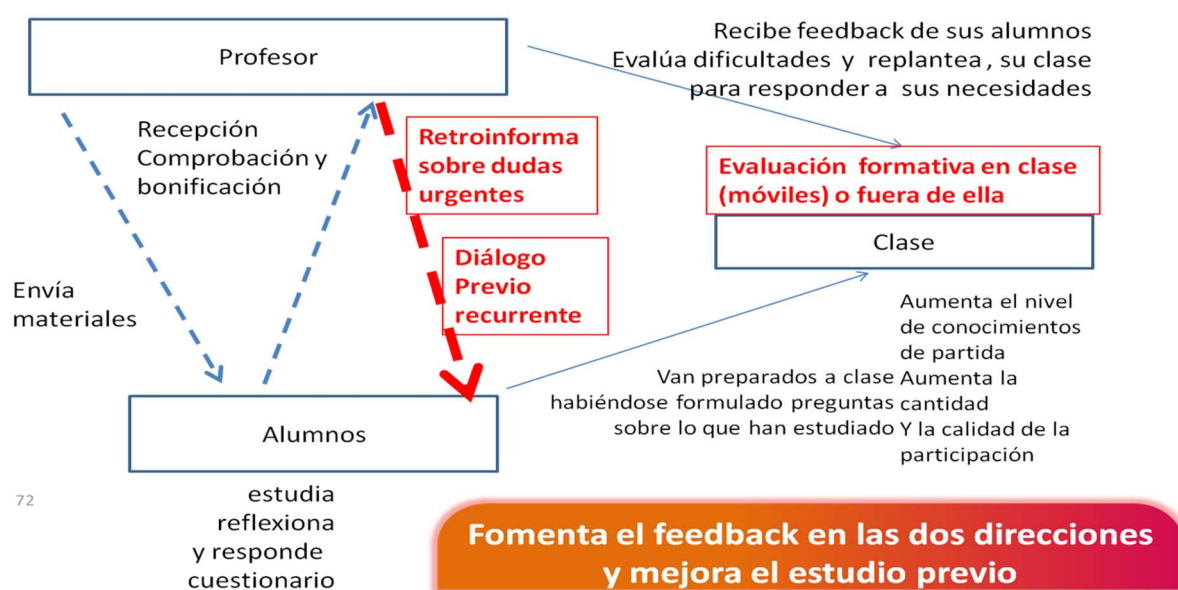


Imagen 12. Metodología *flipped learning forte* (Profesor 3.0, 2015)

Lo que sugieren Prieto Martín et al (2018: 181-187) es realizarlo de la manera siguiente:

1. Elabora los cuestionarios a través Google Forms. En el cuestionario, hay que incluir preguntas para que reflexionen sobre lo comprendido y lo no comprendido. En caso de aplicarlo por primera vez, se recomienda simplificar las preguntas y poner entre cinco y diez preguntas.

2. Copia y pega la columna desde el *spreadsheet* de Google Forms a Excel para recoger las dudas urgentes del cuestionario.
3. Añade otra columna para responder a las preguntas y dudas urgentes.
4. Envía la lista a todos los alumnos para que revisen sus dudas y las de sus compañeros.

La ventaja de esta metodología es que la lista de preguntas y dudas no solo les sirve para las clases diarias, sino también para repasar antes de la evaluación formativa.

Según el estudio realizado por Prieto Martín et al., 2018, se puede observar suficientemente la eficacia de esta metodología.

Desde nuestro punto de vista, lo que tememos es que la carga de trabajo tanto por parte de profesores como de alumnos sea mucho mayor que la del modelo estándar. A los alumnos se les complica mucho en el caso de tener varias asignaturas a la vez y aunque lo gamifiquemos y puntuemos, es probable que no todos los alumnos lo hagan. A la hora de aplicar a nuestras asignaturas de lengua, tal vez, sea necesario realizar algunos ajustes. Por ejemplo, nos limitamos al número de preguntas o a las preguntas cerradas y concretas. Para consultar sus dudas, podemos aprovechar varias herramientas como por ejemplo: correo, foros *online*, cuaderno de bitácora y grupo de *whatsapp*.

A pesar de las complicaciones reseñadas, con este enfoque educativo, la preocupación por parte de alumnos de tener que enfrentarse a la dificultad de contenido o materiales teóricos ‘solos’ disminuye. Además, para aquellos que no se atreven a dirigir la palabra en el aula ante sus compañeros, puede que sea una buena ocasión para solventar ‘discretamente’ sus dudas y tener el *feedback* del profesor.

3.4.4 El modelo *flip in colours*

Para reducir el peso de trabajo por parte del docente, Prieto piensa que deberíamos trabajar de manera más eficiente y eso “se logra mediante la clasificación de las dudas urgentes de los alumnos en varias categorías. [...] se identifican coloreando su texto con distintos colores” (Prieto Martín et al., 2018: 187), que lo denomina el modelo *flip in colours*. La diferencia con la metodología *flipped learning forte* es que el docente no responde previamente a las dudas y las preguntas de todos los discentes. En la tabla 5, se puede observar cómo se dividen las dudas y cómo las colorean.

Tabla 5.

Clasificación de las dudas en el flip in colours en función de su posible uso en clase

Clasificación de dudas	Color de texto	Uso didáctico
Las que requieren una explicación por el profesor.	Negro	Se ordenan temáticamente y las explica el profesor cuando toque esa parte del tema.
Las que requieren una indagación por el profesor.	Negro con fondo amarillo	Las indaga el profesor y luego las explica o usa de otra manera en clase.
Las que pueden ser explicadas por un compañero con comprensión más avanzada.	Verde	El profesor reenvía una lista de estas a los alumnos a fin de que se preparen para explicarlas en clase. Los voluntarios para explicar serán bonificados.
Las que implican una confusión o concepto erróneo del alumno que las plantea.	Rojo	El profesor señala la confusión y la aclara o pide a los alumnos que intenten descubrirla por sí mismos.
Las que pueden dar pie a buenas preguntas de examen.	Azul	Se entrena en clase como responder a preguntas de este tipo pues podrán caer

		otras similares en el examen.
Las que pueden dar pie a buenas discusiones en clase o en el foro.	Rosa	Se proponen para discusión, las aportaciones se valorarán.
Las que pueden originar actividades o proyectos de indagación.	Naranja	Se proponen actividades de indagación o investigación a partir de ellas.
Las que indican la necesidad de añadir nuevos recursos, ejemplos o ejercicios.	Morado	Se crean nuevos recursos, ejemplos y ejercicios.

Fuente: Prieto Martín et al. (2018)

Lo que nos ocurre frecuentemente es que cuanto más larga es la carrera docente, más nos asentamos en la metodología y los materiales didácticos de siempre y no intentamos renovarlos. En teoría, según los niveles y caracteres de los alumnos, deberíamos cambiar las estrategias para que aprendiesen. Este enfoque *flip in colours* nos ayuda para detectar si realmente es innecesario modificar los planes de clase, porque a través del *feedforward*, podemos reconocer lo que verdaderamente les falta aprender y lo que no. En caso de que sea necesario, clasificar las dudas nos facilita cambiar el ritmo del aula y variar los tipos de actividades.

Lo que más nos llama la atención es la parte coloreada en rojo. Tal vez nos obsesionamos por dar respuestas a nuestros alumnos, sin embargo, fijándolo, nos recordamos que no tienen que ser siempre los profesores los que deben aportar las soluciones o respuestas de las dudas proporcionadas por los alumnos. Existen dudas que pueden ser explicadas perfectamente por los compañeros de clase o ser solucionadas entre ellos y probablemente nosotros somos los que les quitamos esa oportunidad. Como ya

hemos citado, hay que dar “a los estudiantes el control (del mando a distancia)” (Bergmann y Sams, 2014: 11) para que los alumnos sean protagonistas en el aula. Así generarán debates o trabajos colaborativos y a través de esas actividades, se produce la autonomía de los alumnos a la vez que se les motiva. Sobre esas estrechas relaciones entre la autonomía, la motivación y los trabajos colaborativos, indagaremos más adelante en el capítulo siguiente.

La metodología no solo reduce la carga del docente, sino también aumenta la motivación de los discentes por ser responsable de su propio aprendizaje y ser bonificados por sus esfuerzos. Por ende, el aprendizaje profundizará más del modelo *flip* estándar o incluso del modelo *flipped learning forte*.

4. JUEGOS Y GAMIFICACIÓN

Desde hace siglos, los juegos siempre han acompañado al hombre. Según Huizinga (1972), “el juego es más viejo que la cultura [...] Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego” (11). Es decir, el juego no nació dentro de la cultura o la civilización, sino que se desarrolló junto con ellas. En los últimos años se nota mucho el avance de la tecnología y eso ha afectado mucho a las formas del juego. Aunque siguen existiendo los de toda la vida, muchos han sido sustituidos por los digitales y tecnológicos avanzados, sin embargo, lo que no ha cambiado es el papel que cumple en el desarrollo infantil.

Ya desde la infancia la estrecha relación que se produce entre el niño y el juego es vital en el desarrollo del mismo, pues le introduce en el concepto de rito que le será útil para su vida en sociedad. Los juegos en la época de la infancia se consideran importantes e imprescindibles no solo para su desarrollo cognitivo sino también para el sociocultural. A través de los juegos, los niños se asocian con los iguales y los adultos de su entorno y aprenden a convivir y compartir con ellos. Son habilidades que deberían desarrollar para su futuro y además como Vygotsky aclara en su teoría sociocultural, el apoyo de otros compañeros y los adultos como profesores o padres es necesario para superar la zona de desarrollo próximo, como ya hemos comentado con anterioridad. También Arias, et al. (2014) ponen de manifiesto la utilidad del juego bajo el concepto del aprendizaje significativo expuesto por Ausubel et al. (1983). Según dichos autores, “los juegos de mesa, como cualquier juego, pueden considerarse como actividades pedagógico didácticas [...] afirma que el aprendizaje de los estudiantes depende de las estructuras cognitivas previas, que se interrelacionan con la información nueva” (41). En

el caso de la enseñanza de segundas lenguas o de lenguas extranjeras, aunque el idioma sea nuevo para el aprendiz, el proceso de aprendizaje no es lo mismo que el que sigue un bebé para aprender su idioma materno, ya que tiene la experiencia de haber estudiado su lengua materna y también otros conocimientos previos a lo largo de su vida. Al aprender un idioma, la implementación de los juegos o de la gamificación no sirve solo para que los alumnos aprendan divirtiéndose, sino para que aprendan un idioma nuevo relacionado con los juegos o su mecanismo familiarizados para ellos.

A lo largo de los años han aparecido otro tipo de juegos más tecnológicos: videojuegos. A finales de 1970, una empresa estadounidense se inventó videojuegos para poder jugar con los televisores de casa. Más tarde, en los años 80 y 90, varias empresas, entre ellas *Nintendo*, crearon diversos videojuegos portátiles y durante varias décadas fueron protagonistas de regalos tanto de cumpleaños como de navidad para un montón de niños (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013). Luego, el mercado de los videojuegos se expandió al mundo empresarial como *Nike*, *Starbucks* o *Volkswagen* y su *Fan Theory* para atraer a gente nueva (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013; Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018). Los juegos eran solo de diversión anteriormente, sin embargo, actualmente aparte del ocio, se pueden considerar como herramientas para la enseñanza y el *marketing* también.

Desde el punto de vista lingüístico, el término ‘gamificación’, que proviene de la palabra anglosajona *gamification*, no se dio a conocer hasta el año 2008, aunque su concepto ya había existido desde el año 2003 y había sido inventado por el diseñador y programador británico Nick Pelling. Ya entre el año 2010 y 2011, en los congresos y las conferencias empezaron a reconocer su nombre y su definición académica por los investigadores tanto la de Cunningham y Zichermann: “uso del pensamiento lúdico y las mecánicas de juego para fomentar la participación de los usuarios y resolver problemas”

como la de Deterding, Khaled, Nacke y Dizon: “uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos” (Vergara Rodríguez y Gómez Vallecillo, 2019: s.p.). Por otro lado, Huizinga (1972) considera el juego como fenómeno cultural, no como biológico. En la actualidad la gamificación se refiere también a “hacer vivir experiencias de aprendizaje gratificantes usando elementos de juego” (Carreras Planas, 2017: 108).

Hoy en día tras la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en especial entre jóvenes, por la aparición de *smartphone*, teléfonos móviles inteligentes, que son instrumentos imprescindibles para ellos, los juegos y los videojuegos se han convertido en algo que nos hace sentir más cercanos y son parte de la vida cotidiana. No sólo en casa, sino en el transporte público o por la calle, es fácil encontrar alguien pasando el tiempo con algún juego en los móviles inteligentes. Por consiguiente, consideramos como algo natural e inevitable la tendencia actual de la incorporación de los juegos y la gamificación al mundo educativo.

4.1 Juegos y gamificación en la educación

Como hemos mencionado arriba, la necesidad de los juegos en la época de la infancia está comprobada por varios autores como Lev Vygotsky en la teoría sociocultural y Jean Piaget en la teoría de desarrollo cognitivo. Por dichas razones, desde hace varias décadas hasta hoy en día, desde lo analógico hasta lo moderno y digital, los juegos han sido totalmente integrados en la educación infantil. El término ‘juego’ o ‘jugar’ suele causar malentendidos entendiéndose como contrario de ‘aprendizaje’ o ‘aprender y estudiar’ y que no se asocia con los contenidos curriculares de la ESO, del Bachillerato ni de la Educación Superior mientras es común en la enseñanza de idiomas tanto de segundas lenguas o como de lenguas extranjeras.

Sin embargo, recientemente han destacado varios problemas como el descenso notable de la motivación o del rendimiento de los jóvenes o el abandono de los estudios²⁴. Por lo tanto, durante esta última década, a este tema le prestan bastante atención los autores para motivar a los alumnos y elevar el rendimiento del aprendizaje.

Teixes (2014) resume una serie de situaciones a las que podemos enfrentarnos en la enseñanza: dificultad de concentración, nivel de conocimientos previos exigidos demasiado altos, entorno de estudio incómodo, influencia de factores emocionales y falta de motivación por aprender. También añade que con la gamificación se puede motivar a personas a la hora de cambiar conductas y realizar tareas y la diversión será un buen acicate contra la falta de concentración. Eso quiere decir que la ludificación o el sistema gamificado puede ayudar a superar estos obstáculos. De hecho, su rentabilidad pedagógica ha sido ampliamente constatada en cualquier nivel educativo (Kapp, 2012 y 2013; Kim y Lee, 2015 y Kim et al. 2018, entre otros muchos). Por otro lado, el empleo del juego o la gamificación tiene una relación muy estrecha con la enseñanza del idioma tanto de segundas lenguas como de ELE y desempeña un papel importante en el aprendizaje de la lengua. Aunque es de manera analógica, el aprendizaje basado en juegos es una de las metodologías más típicas que solemos emplear para alumnos de ELE, en especial, para principiantes, que será una forma con la que podamos comunicarnos y la diversión reducirá el estrés de no poder informar bien lo que quieren.

A la hora de introducir los juegos al aula de idiomas, se puede utilizar el idioma simplemente como una herramienta para comunicarse con sus compañeros de juego o se

²⁴ Según el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el año 2020, el abandono temprano de la educación y la formación en España es el 16.0 %. Es una cifra menor que el año pasado (17.3 % en 2019), aunque sigue siendo un número alto dentro de la Unión Europea.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>

puede incorporar en él los contenidos que queremos que aprendan. En caso de que los participantes señalen el rechazo hacia este tipo de actividades lúdicas, hay opción de que integren el mecanismo o el sistema del juego a la clase, o sea, gamificarla.

Entonces, veremos qué tipo de juegos solemos emplear en el aula de ELE. Labrador y Morote (2008: 75) indican que según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 110-112, citado por Labrador y Morote, 2008:75), con los juegos, no solo se aprende lingüística y socioculturalmente, sino que los docentes podemos elegir opciones de controlar a los alumnos o dejar que se expresen libremente. Los juegos se clasifican en tres:

- Juegos de observación y memoria: Es una práctica controlada de léxico.
- Juegos de deducción y lógica: Es una práctica libre.
- Juegos con palabras: Es una actividad oral y escrita como trabalenguas, chistes y juego de la palabra encadenada, etc.

Labrador y Morote (2008: 76) añaden también que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) señala que el empleo de la lengua para la gamificación desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de esta en el ámbito educativo. Sus propuestas de actividades lúdicas son las siguientes:

- Juegos de lengua de carácter social:

Ejemplos: juego del veo veo (orales), juego del ahorcado (escritos), bingo con imágenes, juego de las películas (audiovisuales), palabras cruzadas, Pictionary, juego de la oca (juego de tablero y cartas), charadas y mímica...

- Juegos de actividades individuales:

Ejemplos: crucigramas, sopa de letras, adivinanzas, cifras y letras, pasapalabra.

- Juegos de palabras:

Ejemplos: anuncios publicitarios, titulares de los periódicos, pintadas.

Actualmente gracias a las TIC, la implementación del aprendizaje basado en juegos y la gamificación del aula ha dado más opciones a los docentes y el aprendizaje se ha convertido en algo más atractivo y motivador para discentes, que son nativos digitales y viven en “una sociedad de la información” (Salmerón, Martínez y García, 2010).

Durante la pandemia por el coronavirus, la demanda del aprendizaje basado en juegos digitales (ABJD) se elevó rápidamente y las aplicaciones lúdicas y educativas fueron más necesarias que nunca tanto por los numerosos profesores como estudiantes.

Al respecto, detallaremos más tarde en el apartado 4.4.

4.2 Definición de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos (ABJ)

La gamificación o la ludificación está cada vez más presente en el mundo pedagógico y muchas tesis tratan sobre este tema. No obstante, algunos confunden su definición con la del juego y la del aprendizaje basado en juegos (ABJ). Creemos, primero, necesario dedicar unas líneas a sus definiciones, para evitar ambigüedades.

Según el DRAE (2014), el juego es una “acción y efecto de jugar por entretenimiento” o el “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. La primera definición trata sobre lo que hacíamos en la infancia y la segunda es la más general de los juegos y se acerca más al concepto de la gamificación,

que emplea los elementos y estructuras de juego como por ejemplo, reglas, premios o recompensas, en contextos no lúdicos, es decir, en la enseñanza o en el *marketing*.

Definición de la gamificación:

- La gamificación es el uso de elementos y de diseños propios de los juegos en contextos que no son lúdicos.
- La gamificación es el proceso de manipulación de la diversión para servir objetivos del mundo real.
- La gamificación es la utilización de mecánicas basadas en juegos, estética y pensamiento lúdicos para fidelizar a las personas motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas.
- La gamificación es la aplicación de recursos de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación. (Teixes, 2014: 18)

Definición del aprendizaje basado en juegos:

- El aprendizaje basado en juegos (ABJ) es una técnica pedagógica, la cual permite crear estrategias, planteamientos o herramientas lúdicas con el fin de que el estudiante adquiera o mejore sus conocimientos, competencias o habilidades. (Méndez, 2017: s.p.)
- El aprendizaje basado en juegos es una técnica pedagógica basada en la utilización de juegos de mesa, digitales, o de cualquier otro tipo, como herramientas de apoyo al aprendizaje, de incorporación de conocimientos o habilidades, o de evaluación de los estudiantes. (Franceschin, 2016: s.p.)

O sea, podemos considerar que la gamificación es la aplicación de los elementos o diseños en contextos no lúdicos como en la educación o el mundo empresarial o el *marketing*. Su objetivo es motivar a los individuos o modificar sus comportamientos. Por otro lado, el aprendizaje basado en juegos es utilizar los juegos de mesa, digitales u otro tipo en el aula para que los alumnos puedan adquirir mejor sus conocimientos o habilidades.

4.3 Relación entre la motivación y la gamificación o ludificación

En este apartado, analizaremos la ludificación o gamificación desde el punto de vista de la psicología. Como hemos insistido en el apartado anterior, la motivación es un factor indispensable en el ámbito pedagógico y respecto al tema, dedicaremos unas líneas a la ‘Teoría de la autodeterminación’ (Ryan y Deci, 2000) y a la ‘Teoría de las propuestas’ de Daniel Pink (2011). Según los primeros autores, las motivaciones se dividen en dos: motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca es cuando la motivación depende del individuo y el acto en sí es el objetivo y no actúa ni por recompensas ni por castigos. Por ejemplo, un alumno que aprende español porque le gusta el idioma o le atraen los países hispanohablantes o sus culturas y se divierte aprendiéndolo, está intrínsecamente motivado. Teixes (2014) la define como “la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender” (22) y según la dicha teoría de Ryan y Deci, la motivación intrínseca está relacionada con la competencia, autonomía y relación: uno tiene que ser capaz de adquirir varias habilidades o destrezas (competencia) y hacerle sentir acompañado y apoyado (relación o conexión) y saber controlarse a sí mismo (autonomía) para convertirse en una persona autodeterminada. Así, puede estar motivado intrínsecamente para aprender y

conseguir los nuevos conocimientos. Desde el punto de vista de los docentes, la relación y la conexión son claves, porque las otras dos dependen del alumno y del profesor, sin embargo, la relación o la conexión puede contar con la ayuda de los compañeros. La interrelación entre iguales afectará bastante a la motivación y al aprendizaje y a través de los juegos o actividades gamificadas con los compañeros, se puede subir la motivación intrínsecamente.

Por otro lado, Pink (2011) clasifica tres tipos de motivación: Motivación 1.0 que su objetivo es la supervivencia (motivación 1.0) y Motivación 2.0 que se basa en el sistema de recompensas y castigos y Motivación 3.0 que se centra en la motivación intrínseca. Allí asume la existencia de otros tres elementos: autonomía, competencia y finalidad, que dos de ellos coinciden con los de Ryan y Deci. Al unirse los dos modelos, se denomina el 'modelo de RAMP' creado por Marczewski (2015).

La gamificación o el juego encajan perfectamente en los cuatro conceptos del modelo RAMP y son ideales para motivar a los alumnos:

- **Relatedness** (Vinculación): A través del juego, se relaciona con los demás. Dependiendo de tipo de juegos, puede generarse una ayuda mutua para superar el reto o incluso una competición entre los participantes.
- **Autonomy** (Autonomía): Se organiza el juego por sí mismo y toma su decisión por su cuenta, no depende del profesor.
- **Mastery** (Competencia): Para lograr el objetivo o al desafiar a un reto, intenta todo lo posible y al final se pueden obtener nuevas habilidades.
- **Purpose** (Finalidad): El juego o una actividad gamificada tiene su propósito o reto. Puede que sea simplemente ganar o tenga un objetivo más específico para el

aprendizaje.

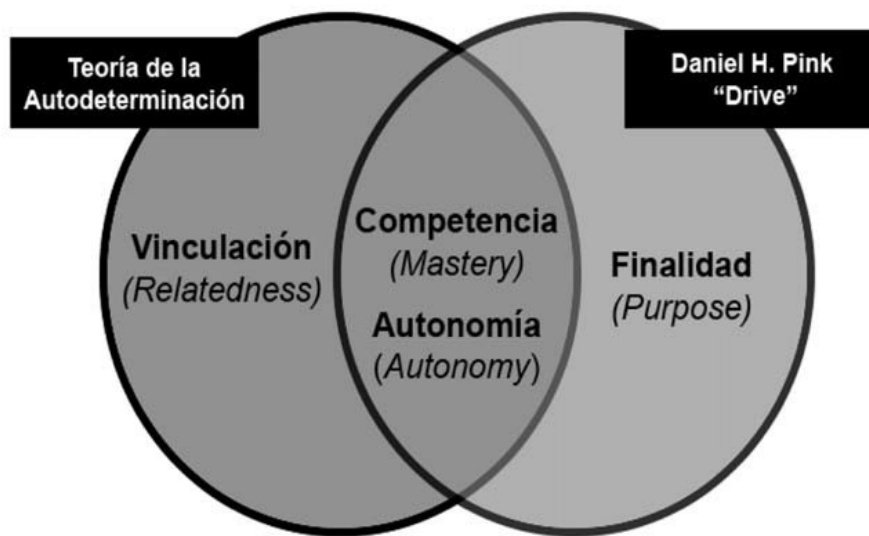


Imagen 13. Modelo 'RAMP'. Fuente: Teixes (2014)

Por su parte, la motivación extrínseca se da cuando uno hace cualquier cosa por cumplir otra meta o con el fin de obtener recompensas externas como el dinero, premios o el reconocimiento social, o incluso también, si alguien se le exige hacerlo o se le regaña por no hacerlo. Parece una motivación mucho más conductista. La motivación extrínseca funciona perfectamente en función del carácter del trabajo o la tarea. Sin embargo, lo que hay que tener en cuenta es que las recompensas externas, solamente duran a corto plazo y en muchos casos, no incrementan la motivación, sino en algunos casos, pueden llegar a disminuir la motivación intrínseca (Teixes, 2014). Además, la motivación extrínseca no es siempre negativa, sin embargo, se debe evitar llegar al punto en el que al retirar la recompensa, desaparezca la conducta que se busca.

Las dos motivaciones no son opuestas, sino que son secuenciales y dependen de cómo nos involucramos nosotros mismos a la hora de tomar decisiones. Por otro lado, en

la motivación extrínseca existen cuatro pasos y cuanto más autonomía haya a la hora de tomar las decisiones, se acerca más a la motivación intrínseca.

Conducta		No autodeterminada ← →				Autodeterminada	
Tipo de motivación	Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca	
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca	
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Bastante interna	Interno	
Definición	Realización de la tarea de forma pasiva o no realización de la tarea	Realización de una tarea para evitar castigo o por obligación	Realización de la tarea para evitar sanciones autoimpuestas	Realización de la tarea por los beneficios que reporta	Realización de la tarea libremente cuya elección es en función de su coherencia con otros aspectos de sí mismo	Realización de la tarea como fin en sí misma	

Imagen 14. Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (Molinero González et al., 2011)

Desgraciadamente muchos de nuestros alumnos aprenden no intrínsecamente motivados, aunque tampoco podemos hablar de un aprendizaje estrictamente extrínseco y hay varios estilos regulatorios. Para que los alumnos aprendan mejor, es evidente que el proceso debe ser intrínsecamente motivado, sin embargo, también es cierto que los docentes les obligamos a las tareas con castigos o tal vez con recompensas y no les dejamos actuar con el margen de autonomía necesario. Esta situación quizá es uno de los principales factores que inciden en la decaída de la motivación. Como hemos confirmado tanto en la teoría de autodeterminación como en la de Pink, sería necesario dar cierta libertad al alumnado y no hacerle sentir demasiado controlado por el profesorado en el aula. La implementación de los juegos tanto analógicos como digitales o gamificar el aula ayuda a los estudiantes a animarse y motivarse en su aprendizaje y solventa esa pérdida de las ganas de aprender.

Lo interesante es que la motivación no solo depende de los contenidos didácticos que impartimos en el aula como acabamos de ver en el caso de la gamificación. Según Acaso, “existen unas fuerzas invisibles, que parecen tener mayor importancia que las visibles” (2012: 13) y confirma que lo es y detalla al respecto:

Las pedagogías invisibles son infinitas: la decoración del aula, la estructura arquitectónica del edificio que alberga el aula, la voz de la profesora, su edad, la edad de los estudiantes en relación con la de la profesora, la disposición del mobiliario, que la puerta está abierta o cerrada, que la profesora lleva tacones o no, que se pueda comer o no, la imagen que el profesor proyecta del salvapantallas de su ordenador cuando comienza la clase, que la clase dure una hora o tres, que me levante sin más para ir al baño, o que me quede toda la clase sentada con ganas de orinar por no atreverme a levantarme y abrir la puerta, que Eduardo cuelgue un cartel en la pared... (92)

Cuando volvimos al aula tras el confinamiento por la COVID-19, seguramente todos los docentes sentimos lo mismo. Percibimos un ambiente extraño y desconocido hasta ese momento tanto entre alumnos como entre docentes y docentes. Puede que fuera por las mascarillas puestas o por la distancia de seguridad marcada en la mesa o por el frío que pasamos durante el invierno al ventilar en aula, pero se notaba claramente que decaían los ánimos y la motivación de nuestros alumnos. O incluso por la ansiedad o el desequilibrio psicológico, sin embargo, por nuestra experiencia propia, podemos concluir que cualquier entorno pedagógico afecta a la motivación y al aprendizaje de los alumnos. Este tipo de estudios se ubican en la neurodidáctica o la neuroeducación, campos recién empezados a investigar y que prestan mucha atención a los docentes. La neuroeducación es “una nueva visión de enseñanza basada en el cerebro. [...] es tomar ventaja de los

conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrado en la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores” (Mora Teruel, 2013: 25). Hay un estudio interesante realizado por los investigadores de Massachusetts Institute of Technology de Boston. Colocaron un sensor electrodérmico en la muñeca de los estudiantes universitarios y midieron la actividad eléctrica de su cerebro durante siete días completos. El resultado mostró que la actividad cerebral del alumno en una clase magistral era semejante al estado del mismo cuando se veía la televisión, es decir, en la clase tradicional, donde el alumno actúa como receptor pasivo, el discente no aprende prácticamente nada y eso significa que el sistema pedagógico tradicional no está funcionando correctamente (Torres, 2016). Para que el cerebro funcione eficazmente, hay que “encontrar vías a través de las cuales poder aplicar en el aula los conocimientos que ya se poseen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención” (Mora Teruel, 2013: 27). La emoción, la curiosidad y la atención son elementos clave del proceso cerebral en el aprendizaje y así lo expone Mora Teruel (2013): primero, las emociones son “la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria” (66) y sirven especialmente para guardar memorias y recordarlas de una manera eficaz. La curiosidad, deseo de conocer cosas nuevas, es “el que lleva a la búsqueda de conocimiento no solo en general, sino [...] en el colegio, las universidades o en la investigación científica” (75). Por último, la atención es “como una ventana que se abre en el cerebro a través de la cual se aprende y memoriza la información que procede del mundo que nos rodea” (81). Según él, si un discente no presta atención, no aprende ni memoriza explícitamente. “La atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno, Y después es cuando se sigue con el proceso activo, eficiente, de aprendizaje y memoria” (81).

Consideramos que la gamificación facilita la incorporación de la motivación y la emoción en el aula, puesto que a través de los juegos, los alumnos se emocionan, especialmente cuando reciben recompensas se motivan por haberles despertado la curiosidad. Asimismo, los movimientos corporales y el contexto de aprendizaje tienen relaciones estrechas al procesar los contenidos nuevos por el cerebro.

Por último, nos gustaría añadir otro modelo para cerrar el tema de la motivación: el modelo de ARCS establecido por Keller (1983). En el modelo de ARCS, Keller clasifica cuatro aspectos para mantener la motivación de los alumnos o mejorarla: Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción (Suzuki et al., 2016).

1. A (Atención):

- Despertar el interés con algo concreto, peculiar e innovador.
- Excitar la curiosidad para estimular el aprendizaje.
- Ofrecer variedad para que no se aburran.

2. R (Relevancia):

- Relacionar su experiencia o conocimiento previo con los nuevos conocimientos.
- Reflejar su interés, gusto u objetivo a los contenidos de clase.
- Que el aprendizaje sea significativo para alcanzar su meta u objetivo final.

3. C (Confianza):

- Tener buena expectativa para obtener el éxito.
- Experimentar varios éxitos en los retos no tan difíciles, pero tampoco demasiado fáciles.
- Reconocer su competencia y esfuerzo realizado.

4. S (Satisfacción):

- Darse cuenta de lo que ha logrado y de lo que ha aprendido.
- Recibir recompensas a los esfuerzos.
- No sentirse defraudado ni sentirse tratado injustamente.

Este modelo de ARCS sirve para reflexionar si el diseño de clases diario está enfocado verdaderamente a nuestros alumnos. Puede que el profesorado solo piense en terminar los temarios o en si los contenidos concuerdan o no con el nivel del alumnado. Es posible que el ritmo de clase no cambie o la forma de impartirla siempre sea la misma. Debido a la acumulación de tareas docentes, no disponemos de tiempo para reflexionar sobre lo que hacemos en el aula y resulta que la motivación del estudiante desciende o no podemos mantenerla. Sin embargo, si reflexionamos sobre las propuestas didácticas a través del modelo de ARCS, vemos que nos posibilita resolver problemas o dudas respecto a clases o alumnos.

Al observar bien los cuatro conceptos del modelo de ARCS, nos consta la relación estrecha entre la motivación y el modelo ARCS. Como hemos mencionado hasta ahora, llamar la atención es el punto de inicio para motivar a nuestros alumnos, que es uno de los mayores problemas. Existen varias estrategias y metodologías para atraer el interés y despertar la curiosidad como la *Flipped Classroom*, que es el pilar de esta tesis, pero seguramente los juegos o la gamificación serán una de las mejores opciones, sobre todo, con las TIC, es decir, con el aprendizaje basado en juegos digitales (ABJD), que trataremos en el siguiente apartado 4.4.

Ahora veremos cada concepto relacionando con los juegos o la gamificación.

Mientras los introducimos para llamar la atención o despertar su interés, podemos añadir un toque especial y llamativo en las clases de siempre al implementar los juegos tradicionales y analógicos o digitales. Tras llamar la atención, hay que mantener

la motivación y la relevancia es un elemento también importante. A través de los juegos, podemos recoger datos del alumnado, por ejemplo, utilizando ‘mentimeter²⁵’, podemos saber sus necesidades o demandas y compartirlas junto con sus compañeros.

Go to www.menti.com and use the code 58 00 79 3

¿Qué es lo que te gusta de España?

Mentimeter



Imagen 15. Resultado de una encuesta por Mentimeter elaborada por la autora

No solamente por la teoría del modelo de ARCS, sino por la experiencia docente, nos damos cuenta de que la mayoría de las veces, la motivación se relaciona con la confianza. Cuando uno tiene poca autoestima o no confía en sí mismo, tiende a pensar que no le saldrá bien la tarea encomendada o que no llegará a la meta señalada, aunque se esfuerce y su motivación será relativamente baja. En la clase de idiomas, lo que hacemos es no nombrar al primero o preguntar algo menos complicado, sin embargo, existen algunos casos en los que este método no funciona ni siquiera aplicando las estrategias tradicionales y típicas. A través de la incorporación de los juegos y la gamificación, bajará la barrera que deben superar dichos alumnos y podrán ganar la

²⁵ Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://www.mentimeter.com/>

confianza en sí mismos, acumulando sus experiencias exitosas. En consecuencia, si los alumnos lograran la satisfacción con la clase o el resultado obtenido gracias a sus esfuerzos, seguramente se motivarían para aprender más.

4.4 Aprendizaje basado en juegos digitales (ABJD)

Últimamente bajo las influencias de las TIC, está de moda el aprendizaje basado en juegos digitales (ABJD). De hecho, se han empezado a crear varias plataformas virtuales y pedagógicas como Kahoot!, Socrative, Flipgrid, Go formative o Quizlet²⁶ y con posterioridad se han visto implementadas en muchos centros educativos en la actualidad. Además, por la emergencia sanitaria, durante el confinamiento e incluso hasta volver a la normalidad, las escuelas o colegios obligaron a los alumnos a realizar tareas en casa. Entonces, la demanda de dispositivos portátiles y plataformas educativas subió repentinamente. Los creadores de este tipo de aplicaciones también reaccionaron rápidamente a la demanda y muchos de ellos decidieron modificar sus restricciones o añadir nuevas medidas para facilitar el acceso o el uso de dichas plataformas pedagógicas para enfrentarse a la situación crítica y apoyar a los docentes y a los estudiantes. La vía digital les facilita tener acceso a los materiales didácticos no solo a los docentes, sino también a los discentes. Por ejemplo, Duolingo²⁷, una aplicación móvil y de internet, es una de las favoritas de los aprendientes y los apasionados de los idiomas extranjeros. En este apartado, ponemos cinco de ellos como ejemplos de este tipo de aplicaciones y hablamos de sus características.

²⁶ Puede accederse a las mismas a través de sus correspondientes enlaces: Kahoot!: <https://kahoot.it/>, Socrative: <https://www.socrative.com/>, Flipgrid: <https://info.flipgrid.com/>, Go formative: <https://goformative.com/>, Quizlet: <https://quizlet.com/es>

²⁷ Duolingo es una aplicación de idiomas, sobre todo, para alumnos autodidactas y dispone de las lecciones de unos 30 idiomas. Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://es.duolingo.com/>

4.4.1 Kahoot!

Primero, tomaremos el ejemplo de Kahoot! ²⁸, que es una herramienta pedagógica digital que nació en Noruega el año 2013. Con esta, el profesor puede ofrecer a sus alumnos unos quiz elaborados por sí mismo sobre los contenidos de clase, que se pueden elegir opciones desde dos hasta cuatro. También se pueden insertar imágenes en la pregunta para que sea más llamativa. El docente proyecta las preguntas a través del ordenador y los alumnos tienen que elegir los colores correspondientes a las respuestas desde su teléfono inteligente, tableta u ordenador con un tiempo limitado. A la hora de crear cada cuestionario, el profesorado puede configurar el tiempo según el nivel de su dificultad y obviamente la primera vez que introduce esta herramienta se recomienda poner un tiempo suficiente para que los aprendices se acostumbren. Cuanto más rápido contesten, ganarán más puntos a no ser que sus respuestas sean incorrectas, que, en el caso contrario, no obtendrán ninguna puntuación.



Imagen 16. Ejemplo de ejercicios de Kahoot! elaborado por la autora

²⁸ Kahoot! es una aplicación gratuita, aunque existen versiones de pago como Pro, Premium, Premium+ que permiten utilizar más tipos de cuestiones y herramientas o colaborar con los compañeros.

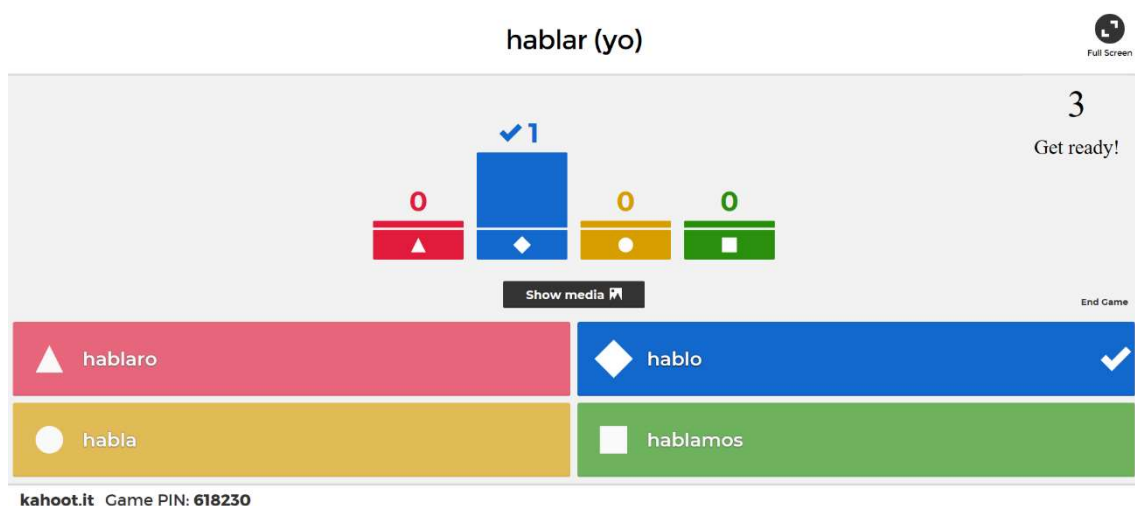


Imagen 17. Ejemplo de ejercicios de Kahoot! elaborado por la autora

Además, tanto durante la actividad (imagen 17 e imagen 18) como después del juego (imagen 19), salen las clasificaciones donde señalan los nombres de los mejores jugadores y sus puntuaciones. Además, los alumnos reciben esta clasificación en su móvil en el momento de terminar una pregunta y como hemos mencionado en el apartado 4.3, eso les motiva para aprender bien los contenidos para la siguiente competición por Kahoot! y ganarla.

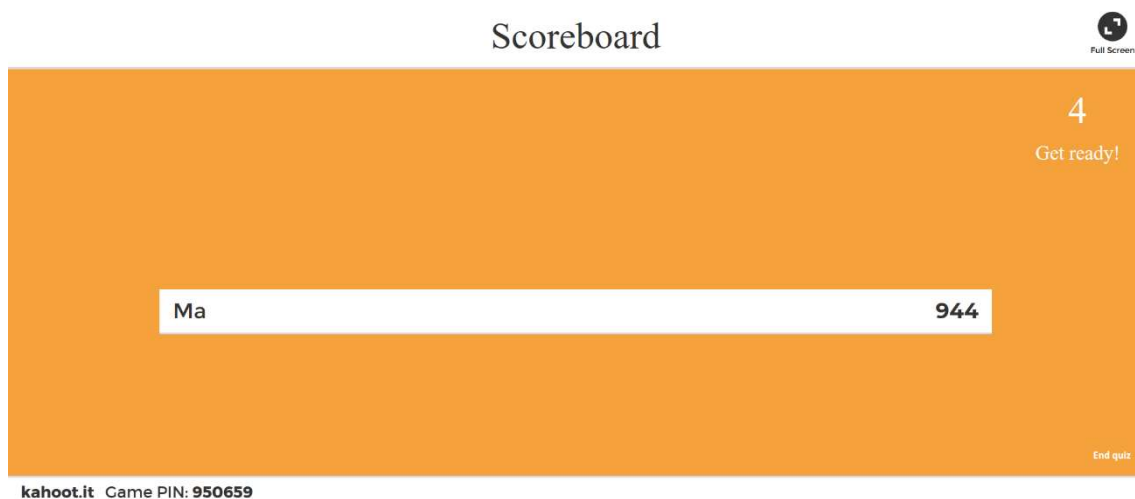


Imagen 18. Ejemplo de ejercicios de Kahoot! elaborado por la autora

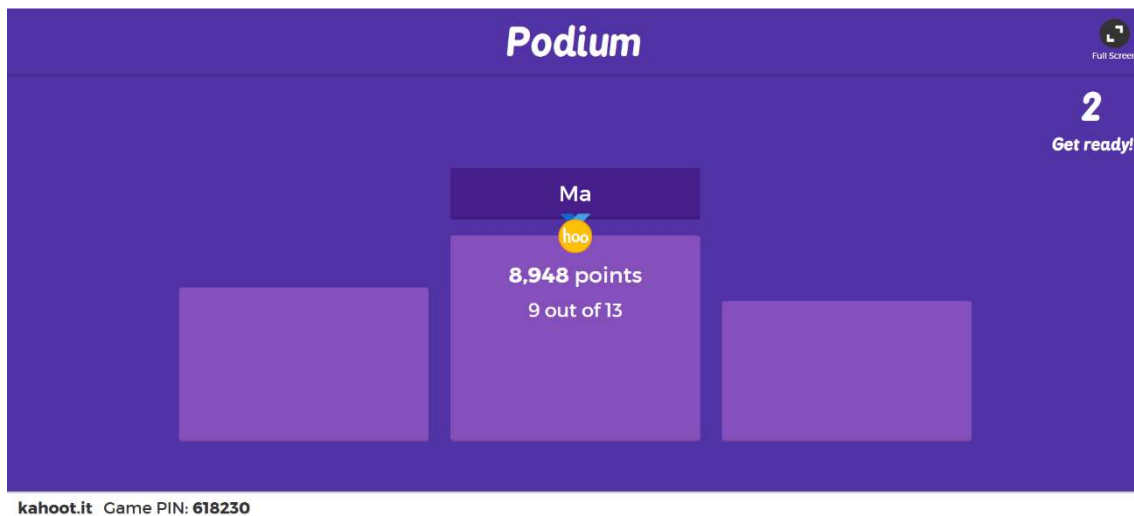


Imagen 19. Ejemplo de ejercicios de Kahoot! elaborado por la autora

Para terminar, este juego permite a los profesores bajar los resultados detallados de sus alumnos en formato de Excel y luego hacer *feedback* con ellos. Además, esta retroalimentación nos sirve para indagar dónde suelen cometer más fallos nuestros alumnos, así sabremos la tendencia y nos ayudará a la hora de impartir clases teóricas.

	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	何グループですか？								
2	Played on	11 Apr 2019							
3	Hosted by	Mayumi_T							
4	Played with	13 players							
5	Played	15 of 15 questions							
6									
7	Overall Performance								
8	Total correct answers (%)	71,20%							
9	Total incorrect answers (%)	28,80%							
10	Average score (points)	11794,62 points							
11									
12	Feedback								
13	How fun was it? (out of 5)	0,00 out of 5							
14	Did you learn something?	0,00% Yes			0,00% No				
15	Do you recommend it?	0,00% Yes			0,00% No				
16	How do you feel?	0,00% Positive		0,00% Neutral		0,00% Negative			
17									
18	Switch tabs/pages to view other result breakdown								

Imagen 20. Ejemplo de *feedback* de un ejercicio de Kahoot! elaborado por la autora

Kahoot! en sí es un juego, por lo tanto, según las definiciones que hemos visto en el apartado anterior, podemos aplicarlo en clase como una herramienta más del aprendizaje basado en juegos. Por ejemplo, en nuestras clases, lo introducíamos para repasar y establecer conjugaciones de verbos regulares e irregulares. Esta aplicación contiene varios elementos de juegos, pero son fundamentales e indispensables para motivar a nuestros alumnos. Teixes (2014) dice que para diseñar un juego o un sistema de gamificación deben considerarse una serie de técnicas para captar, retener y hacer evolucionar en él al jugador o usuario. También habla de tres tipos de elementos en gamificación, que son las mecánicas, las dinámicas y la estética. Según él, los puntos, medallas y clasificaciones son los que más destacan en las mecánicas. Al observar a nuestros alumnos jugando por Kahoot! en el aula, los vemos con ganas, seguridad en sí mismos y orgullo. En nuestra opinión, estas conductas tienen mucho que ver con las puntuaciones, medallas y clasificaciones del juego. O sea, desde este punto de vista, podemos decir que Kahoot! está perfectamente diseñada para llevar a cabo estas mecánicas. Al final se motivan mucho, ya que, este tipo de recompensas son bastante sencillas y agradan sin distinción de edad ni sexo.

Existen otros mecanismos tales como retos y misiones, avatares, niveles, bienes virtuales, sin embargo, en nuestra opinión, son más bien para adolescentes, ya que contienen elementos de los videojuegos y dependiendo de las características de los alumnos, no suelen ser adecuados para llevar al aula.

Respecto a las dinámicas, Teixes (2014) aclara así: la competitividad tiene ciertamente aspectos positivos, y el aprendizaje basado en juegos posee el potencial para apoyar la motivación positiva que se necesita para que cada alumno desarrolle al máximo su capacidad. Como hemos aclarado los pros y los contras en el subapartado 2.1, no siempre, pero la mayoría de los casos, la competición puede motivar a los individuos y

contribuye a que se obtengan los mejores resultados. Nos acordamos de que había un alumno que quería vencer a sus compañeros que siempre ganaban en Kahoot!, por lo tanto, llegaba siempre el primero a clase y se ponía a estudiar para estar más preparado de cara a la 'competición'. La competitividad les da motivación para el aprendizaje, porque los aprendices con una competitividad sana nunca se rinden e intentan seguir aprendiendo de los errores cometidos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que cuando los alumnos pierden, puede que baje su autoestima y que se sientan intimidados y agredidos por sus compañeros (González Núñez, 2021; González Ramírez, 2003). Así, al contrario, se desmotivan y baja su rentabilidad académica.

No debemos olvidar, del mismo modo, el importante valor de la coevaluación que se produce usando la aplicación, puesto que, “permite fomentar la participación del alumnado desde un planteamiento de evaluación compartida en el aula que conlleva una mejora de los resultados” (Romero Claudio y Álvarez Ramos, 2020: 2) además en un entorno, “digital, tan cercano y motivador para ellos” (Ibídem).

4.4.2 Socrative

En segundo lugar, hablaremos sobre Socrative²⁹, que comparte unas similitudes con Kahoot! en su funcionamiento, pero es más estructurado y da más opciones al profesorado respecto a los cuestionarios.

Por ejemplo, mientras Kahoot! sólo nos ofrece el tipo “Respuesta múltiple”, Socrative tiene tres tipos de preguntas: Respuesta múltiple, Verdadero o falso o Respuesta corta y se pueden mezclar los tres tipos como un test normal que se realiza presencialmente.

²⁹ Socrative es gratis, sin embargo, como Kahoot! dispone de una versión Pro para una clase mayor de 50 alumnos o para más funciones.

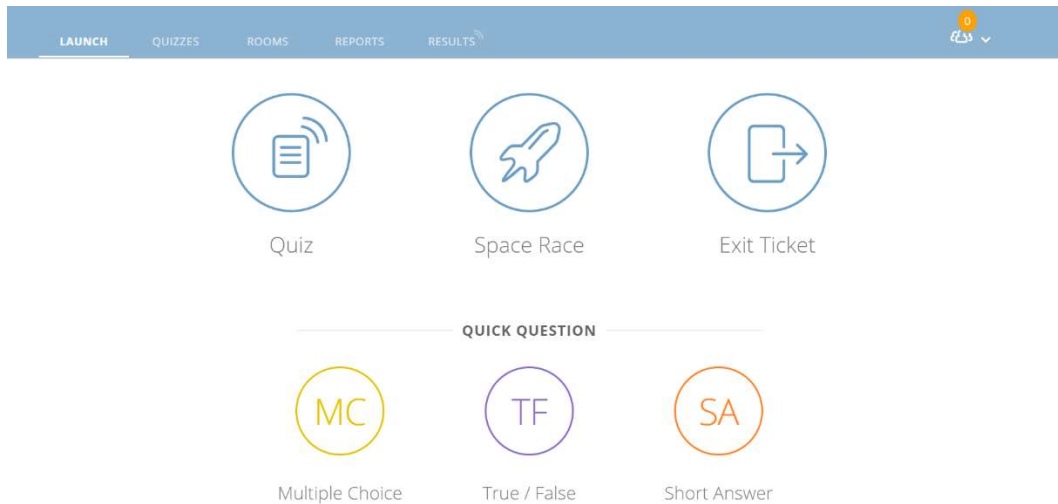


Imagen 21. Página principal de Socrative

Además, con ‘Space Race’ nos permite jugar en equipo de manera semejante al Kahoot!. Aunque nos parezca más seria y educativa la plataforma Socrative que la Kahoot!, ‘Space Race’ tiene función de elegir seis íconos, y este tipo de detalles les agradará a los alumnos y les entretendrá seguramente.

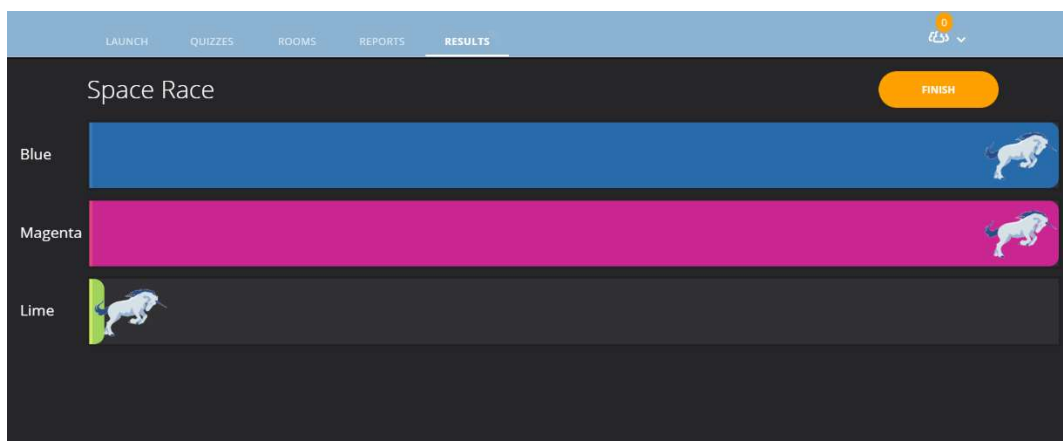


Imagen 22. Ejemplo del cuestionario ‘Space Race’ de Socrative

Lo práctico de Socrative es que nos ofrece una variedad de *feedback* inmediato: primero, permite al profesorado contemplar en vivo las respuestas de cada alumno mientras está realizando la prueba.

NAME	SCORE %	1	2
Aki	✓ 100%	✓ B	✓ C
Hiroki	✓ 0%	✗ C	✗ D
Maki	✓ 100%	✓ B	✓ C
Mikiko	✓ 50%	✓ B	✗ A
Naoto	✓ 50%	✗ C	✓ C
5 Class Total		60%	60%

Imagen 23. Ejemplo de evaluación de Socrative

Además, al igual que Kahoot! podemos obtener un *feedback* en formato Excel donde se pueden consultar con calma y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes. Del mismo modo, desde las pestañas de la página web, pueden modificarse las modalidades de la retroalimentación. Aparte, también nos permite obtener el resultado de cada individuo por PDF y les servirá como portafolio para comprobar su avance en el aprendizaje.

Si lo comparamos con Kahoot!, Socrative cuenta con varias funciones más refinadas y está bien pensado para aplicar en los centros educativos. Por el contrario, Kahoot! posee un uso más sencillo, sin embargo, puede que dé la impresión de que no es una opción adecuada para la enseñanza a los alumnos, sobre todo a los alumnos mayores con menos simpatía hacia las tecnologías de hoy en día.

4.4.3 Go formative

Go formative³⁰ fue creado en 2015 por unos profesores estadounidenses tras cuatro años de prácticas e investigaciones de uno de ellos. Luego poco a poco se reunieron más compañeros y se expandió su herramienta.

Kahoot! y Socrative son herramientas de cuestionarios sincrónicos y se utilizan para que el aula sea más dinámica. En cambio, con Go formative³¹ se puede evaluar de la manera sincrónica o asincrónica, es decir, el docente puede usarlo en clase o también dejarlo como deberes en casa. A pesar de todo, la mayor diferencia de Go formative con otras aplicaciones es que nos permite incorporar fácilmente nuestro material que ya habíamos hecho anteriormente. Cuando tuvimos que dejar las clases presenciales por la pandemia, tardamos mucho en transformar los materiales analógicos en digitales. Aunque existían varias herramientas útiles, teníamos que modificar los cuestionarios y actividades para que se pudieran adaptar al nuevo formato. Por ejemplo, imaginemos que los alumnos trabajan por parejas sobre la diversidad del idioma español utilizando la expresión ‘¿Cómo se dice...?’. Mediante Go formative, solo hay que insertar en la página web la hoja de cuestionario ya hecha y elaborar un cuestionario sobre ella. Es decir, no es necesario elaborar material nuevo y nos permite aplicar algo que ya tenemos. Hay limitaciones en caso de la versión gratuita, pero igual que en otras aplicaciones, se puede elegir entre varios tipos de cuestionarios. Asimismo, en vez de un documento, nos permite subir un vídeo, una imagen o una foto. Como se puede observar en la siguiente imagen, es bastante sencillo y fácil de aplicar:

³⁰ Go formative tiene dos versiones: gratis y premium (15\$ mensual). La versión gratuita tiene alguna limitación de tipos de cuestionario y de número de los documentos para subir a la plataforma.

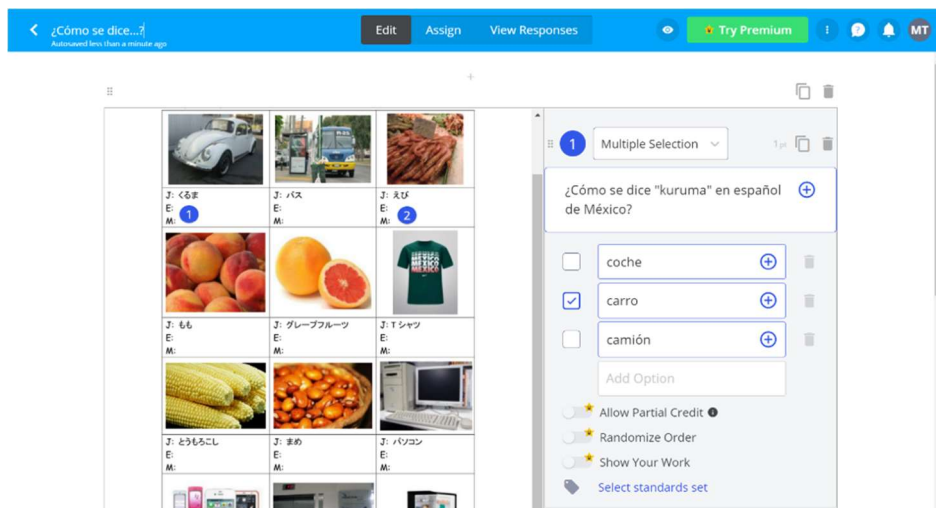


Imagen 24. Ejemplo del cuestionario creado por Go formative

Con Kahoot! o Socrative, se tienen que elaborar cuestionarios desde cero, sin embargo, en el caso de Go formative, no, por lo tanto, la carga del docente disminuye. Además, un cuestionario que utilizábamos en la clase magistral y que tal vez aburría a los alumnos, se convierte en un juego atractivo si lo realizamos a través de Go formative. Respecto a la evaluación, como otras herramientas mencionadas, podemos revisarlo y realizar el *feedback* inmediato. El único problema es que la versión gratuita no nos deja exportar la evaluación, aunque sí sirve para mostrárselo a los alumnos en clase.

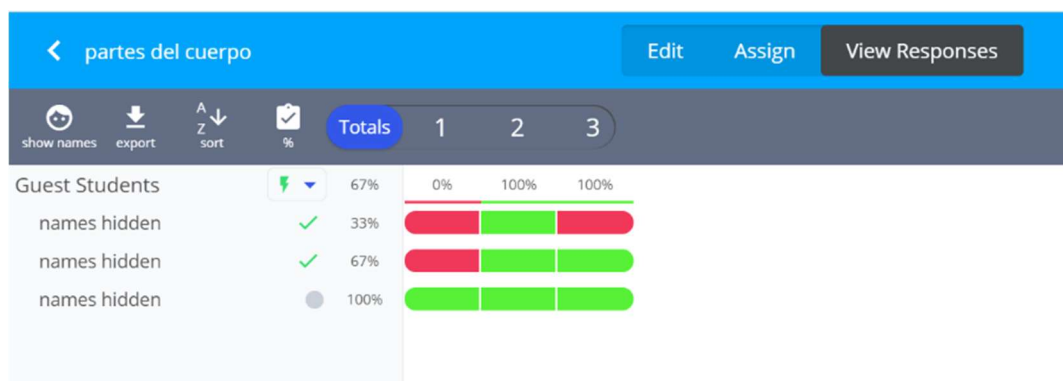


Imagen 25. Ejemplo de la evaluación de Go formative

4.4.4 Flipgrid

Flipgrid³² es una herramienta educativa ofrecida desde el año 2018 por Microsoft en la que se pueden realizar discusiones a través de los vídeos elaborados por los alumnos. El profesor lanza un tema, una pregunta o un vídeo sobre un tema determinado en su tablón de Flipgrid y los alumnos aportan sus respuestas u opiniones subiendo el vídeo.

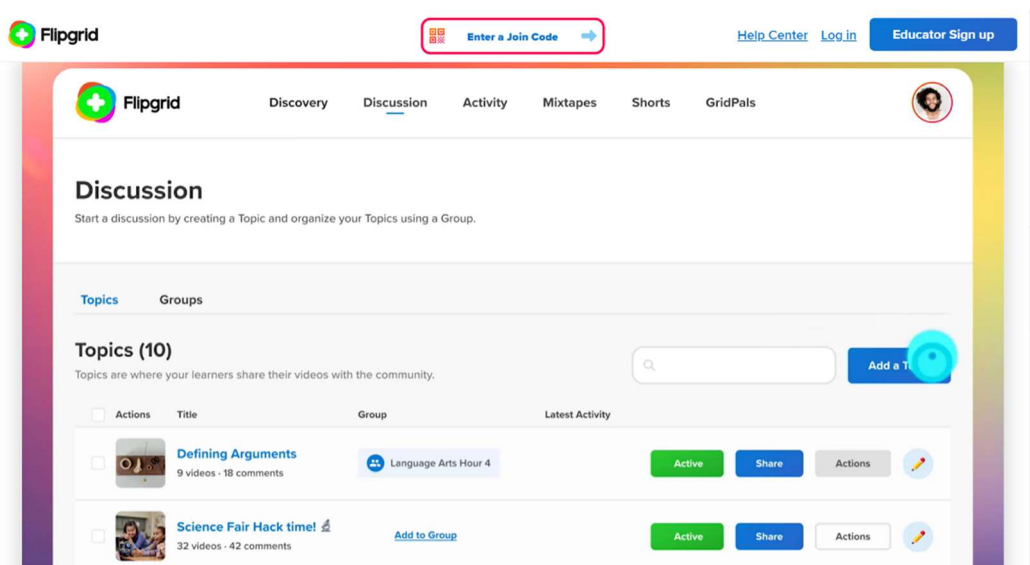


Imagen 26. Tema de discusión tomado de <https://info.flipgrid.com/>

Los contenidos son de contextos educativos, sin embargo, el sistema está perfectamente gamificado. Para los alumnos, elaborar un vídeo y subirlo o ver los de sus compañeros es algo cotidiano y lúdico y no les hacen sentir que están haciendo las tareas, sino que están realizando lo que suelen hacer en su tiempo libre.

Además, la ventaja de esta aplicación por parte de los alumnos es la facilidad en su uso: permite grabar, modificar y subir... todas las operaciones al respecto se pueden

³² Flipgrid es una aplicación gratis, sin embargo, tiene una versión de pago que nos permite usar más funciones.

realizar solo con un dispositivo móvil. No es necesario acceder desde el ordenador ni usar ninguna herramienta complicada.

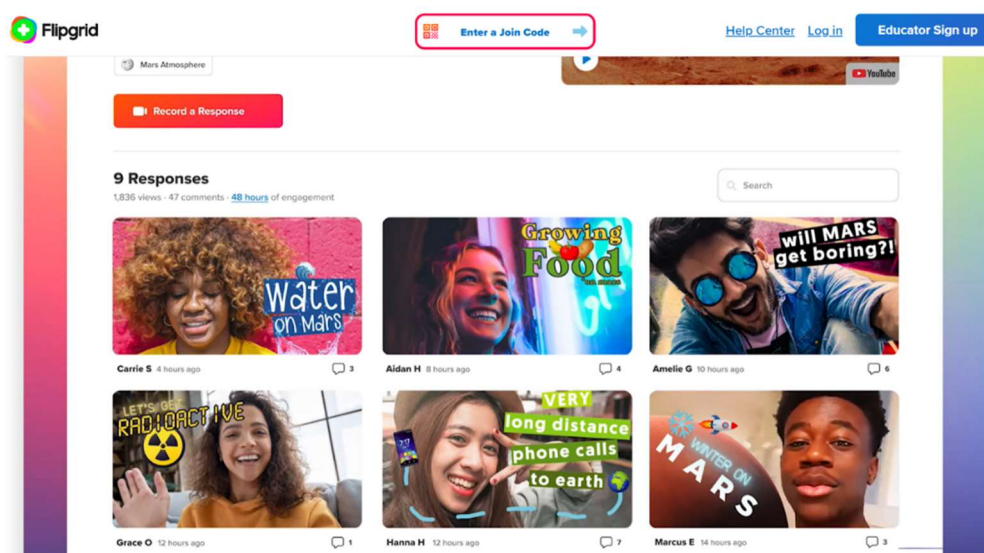


Imagen 27. Ejemplo de vídeos subidos por los alumnos tomado de <https://info.flipgrid.com/>

El profesor puede darles *feedback* con una rúbrica. Permite poner su propio criterio de evaluación y puntuarlos e incluso dejar un comentario y mandarlo personalmente. Entre iguales, no se puede evaluar, sin embargo, se pueden dejar comentarios con vídeo en caso de la versión de pago. Por lo menos con la versión gratuita, se puede dar un *like*, que es una retroalimentación inmediata de sus compañeros y seguramente sirve para motivar a los alumnos.

Flipgrid nos ofrece varias posibilidades de uso tanto dentro como fuera de la clase, por lo tanto, es una herramienta ideal para el modelo *flipped learning*. Cuando lo aplicamos a la clase de idiomas, además de servir como portafolio de deberes o actividades también sirve como un sitio virtual de encuentro entre alumnos japoneses que aprenden español y los españoles que estudian japonés, es decir, se convierte en una herramienta de intercambio de las dos culturas. Por ejemplo, durante la pandemia, este

tipo de actividades interculturales *online* ayuda a los alumnos a mantener la motivación de aprender un idioma, que la motivación es promotora del aprendizaje como ya hemos aclarado en el apartado 4.3.

4.4.5 Duolingo

Por último, Duolingo³³ es una plataforma bastante conocida entre los aprendices. Un guatemalteco la puso en marcha en 2011 y allí nos ofrece cursos de varios idiomas de forma gratuita. Hasta ahora hay unos treinta idiomas que se pueden aprender a través del inglés. En el caso concreto que nos atañe, el del aprendizaje del español, hay acceso a diez idiomas. Lo más curioso de esta aplicación es que la crearon como una ‘Incubadora de Idiomas’, donde expertos o cualquiera que tenga conocimientos suficientes pueda crear cursos con las herramientas necesarias que ofrece. Gracias a este sistema, sin que los creadores de Duolingo hicieran ningún esfuerzo, muchos colaboraron para abrir más de cuarenta cursos nuevos.

En principio, los usuarios aprenden individualmente con su móvil, tableta o internet. Al registrarse, se puede elegir el idioma y la intensidad del curso (15 minutos al día o pueden ser más o menos). El usuario puede aprender un idioma extranjero a través de la propuesta de ejercicios gramaticales, de vocabulario y de traducción a su ritmo sin explicaciones gramaticales complejas; en la pantalla aparecen las imágenes, gráficos o un poco de traducción. El alumno puede comprobar su progreso en una barra para tal fin, donde le dan puntos o al contrario se los quitan o, incluso, puede competir con sus compañeros y amigos comparando su avance.

³³ Duolingo es totalmente gratuito, sin embargo, dispone de Duolingo Plus en caso de una versión sin anuncios.

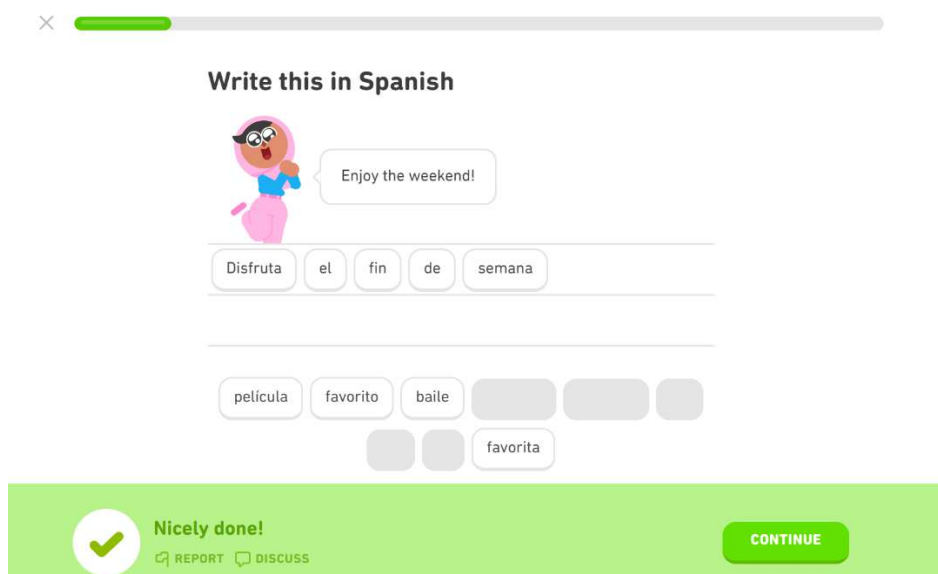


Imagen 28. Ejemplo de ejercicios de Duolingo

Anteriormente era solo una de las formas de aprendizaje alternativas fuera del aula y los usuarios la tenía porque así lo habían elegido. Era una opción que se tomaba libremente. Sin embargo, desde el año 2015, cuando se creó el proyecto ‘Duolingo para escuelas’, se empezó a utilizar como una herramienta docente, mayoritariamente, en centros educativos latinoamericanos.

Lo bueno de Duolingo es que, como hemos mencionado arriba, los aprendientes pueden avanzar a su ritmo eligiendo el tiempo que van a dedicar cada día. Es el propio discente el que se organiza el trabajo y decide cuándo y cuánto va a trabajar en cada momento. Además, pueden entrar y estudiar el curso desde su móvil esté donde esté. No es necesario leer la explicación gramatical y pueden empezar desde lo más sencillo como el vocabulario. Respecto al *feedback* del curso, pueden comprobar a través del gráfico en la herramienta. Lo que ocurre en muchos de los casos de este tipo de aprendizaje individual, que además es totalmente gratis, es que lo dejamos sin terminar, porque nadie nos obliga hacerlo. En caso de Duolingo, nos da unos mensajes para animarnos cuando

dejemos de entrar un tiempo determinado en esta plataforma. Respecto a la desventaja de Duolingo, por el momento en caso de que un japonés quiere aprender el idioma español, le obliga seleccionar el inglés u otro idioma como su lengua materna, no el japonés. A un español que quiere aprender el japonés le pasará lo mismo. Dependiendo del estudiante puede ser obstáculo o dificultad para empezar a aprender un nuevo idioma. Otro punto débil de Duolingo quizá es que es una herramienta complementaria, es decir, no puede sustituir completamente a los textos ni a las clases presenciales por los profesores. Aunque se ha experimentado en los centros escolares en Latinoamérica, suponemos que su uso se limita para complementar a los contenidos curriculares y sería necesario indagar las situaciones en dichas instituciones. Sin embargo, sin ninguna duda, es una aplicación ideal para autodidactas que estén interesados en aprender idiomas extranjeros.

4.5 ¿Por qué aplicar el aprendizaje basado en juegos o gamificación y el modelo *Flipped Classroom* a la vez en el aula de segundas lenguas?

En este capítulo, a través de varias teorías, hemos comprobado la eficacia de la implicación del ABJ o la gamificación en el aula de idiomas. Por último, nos gustaría dejar la constancia de por qué les dedicamos un capítulo.

Primero, tomamos las palabras de Santiago y Bergmann sobre la importancia de las actividades dentro del aula:

La creación de objetos de aprendizaje individuales y espaciales es importante, pero no tiene auténtica relevancia para crear actividades atractivas cara a cara. Recuerda que el espacio grupal es el momento en que todos los estudiantes están contigo en el mismo espacio, ya sea en el espacio físico o virtual (2018: 104).

Es decir, muchos piensan que el modelo del aula invertida es solo visionar materiales audiovisuales, sin embargo, como ponen de manifiesto estos dos autores, “el *flipped learning* podría considerarse como el sistema operativo del aprendizaje” (105) y el pilar de esta metodología no son los vídeos, sino las actividades que realizamos dentro del aula tras el visionado del audiovisual. Lo más importante se centra en cuáles son las estrategias que vamos a utilizar en el espacio físico que compartimos con nuestros alumnos.

A continuación, mostramos cuáles han sido las estrategias usadas por los docentes que han experimentado con dicha metodología:

Tabla 6.

¿Qué estrategias empleas en el espacio grupal?

Metodología	Porcentaje
Aprendizaje cooperativo	77.38 %
Juegos	65.10 %
Aprendizaje basado en proyectos	59.52 %
Aprendizaje entre iguales	51.79 %
Aprendizaje basado en la indagación	30.95 %
Simulaciones/estudio de casos	25.00 %
Narrativa en primera persona	12.50 %
<i>Mastery learning</i>	7.74 %
Seminarios socráticos	4.17 %
La hora del genio	3.57 %

Fuente: Santiago y Bergmann, 2018: 131

En la tabla 6, podemos observar que un alto porcentaje de los profesores confían mucho en la estrategia de juegos o gamificación en el aula. Por este motivo y como conclusión, repasaremos los poderes de la gamificación relacionándola con las teorías que hemos mostrado en este capítulo.

Una de las palabras clave es la motivación. Suponemos que hay varios casos de alumnos desmotivados: simplemente no tienen un objetivo muy claro y no tienen ganas de estudiar o tal vez nunca han tenido la experiencia de gozar del aprendizaje de idiomas. Asimismo, cuando implementamos el aula invertida, la dedicación al estudio fuera del aula aumenta, por lo que a veces les da pereza y no visionan vídeos. Como hemos analizado con la teoría de autodeterminación, en este tipo de trabajos o tareas obligatorios, si el alumnado no está motivado intrínsecamente, la motivación no dura a largo plazo e incluso no se eleva (Teixes, 2014). Gamificando el aula, no solo el alumnado se divierte en el aula, sino también se puede despertar el interés o la curiosidad hacia el aprendizaje y resulta que su actitud tanto dentro como fuera del aula, puede cambiar totalmente y eso favorece mucho a la hora de introducir el aula invertida. Por ejemplo, retomamos el modelo de RAMP (Ryan y Deci, 2000; Pink, 2011): *Relatedness* (Vinculación), *Autonomy* (Autonomía), *Mastery* (Competencia) y *Purpose* (Finalidad). Si revisamos el enfoque *flipped classroom* por RAMP, nos damos cuenta de que se destacan la autonomía, competencia y finalidad, sin embargo, tal vez, no podemos observar mucha interrelación con los compañeros y para fomentarlo, nos conviene introducir la gamificación o ABJ al aula.

También queremos recordar cuatro conceptos del modelo ARCS (Keller, 1983; Suzuki et al., 2016) para mejorar el diseño instruccional y aplicamos al aula inversa con gamificación: Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción. La metodología

innovadora llama suficientemente la atención, pero si empleamos las aplicaciones señaladas en este capítulo a la vez, la eficiencia se doblará. Además, tras visionar vídeos teóricos en casa, el uso de aplicaciones como Kahoot! confirma la comprensión de los contenidos gramaticales, y el aprendizaje será más significativo que estudiarlos solo con leer textos y hacer ejercicios. En cuanto a la confianza, el aula invertida puede dar al discente una seguridad y confianza aprendiendo los contenidos antes de acudir a clases presenciales mientras los juegos ayudan a acumular las pequeñas experiencias exitosas a través de ellos. Por último, gracias a los juegos y a todo lo que hemos señalado a lo largo de este capítulo, los alumnos se motivan intrínsecamente y al mismo tiempo, puede que sean motivados extrínsecamente por recibir puntos (recompensas) al haber trabajado (visionado y hecho ejercicios) fuera del aula.

Otra palabra clave es la gestión de tiempo. Nuestro dilema a la hora de enseñar idiomas es que queremos que nuestros alumnos aprendan a manejar suficientemente todas las destrezas, sobre todo las orales, porque sentimos que dominamos bien el idioma cuando empezamos a hablar bien y con soltura. No obstante, el tiempo en el aula está limitado y la mayoría de las quejas de los alumnos son que apenas avanzan en su nivel de destreza oral. Casi todos ellos piensan: ¿Por qué he estudiado tanto tiempo el español/el japonés, pero no puedo hablarlo bien...? Como ya hemos visto ahora, la mayor ventaja del aula invertida es agilizar el tiempo y gestionarlo mejor para que los alumnos puedan aprovechar al máximo la clase presencial. La implementación del aprendizaje basado en juegos o gamificación en el aula los ayuda para la fase del proceso de aprendizaje, porque el idioma es indispensable para comunicarse entre ellos mientras están jugando. A través de las interacciones entre iguales, los alumnos aprenden rápidamente y mejoran progresivamente las competencias orales.

Por consiguiente, podemos considerar que el modelo *Flipped Classroom* encaja perfectamente con el aprendizaje basado en juegos y al mismo tiempo, con la situación pedagógica actual en la que vivimos.

5. METODOLOGÍA

5.1 Características de la metodología elegida

Se ha optado por una metodología mixta, de corte tanto cualitativo como cuantitativo. Estamos ante un estudio de caso de descriptivo.

Según la definición de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, la metodología mixta es “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación” (2018: 612), que permite “la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (2018: 612). Nuestra investigación combina y analiza las experiencias realizadas en diversos centros educativos a través de sondeos tipo encuesta. La encuesta se compone de preguntas cerradas, que son datos cuantitativos y abiertos, que requieren el análisis cualitativo, por tanto, el método mixto es idóneo para esta investigación.

Al ser considerada la metodología *Flipped Classroom* como un enfoque innovador, existe un cierto número de educadores o investigadores que están en contra de ella. En esta línea, consideramos oportuno aplicar el enfoque metodológico mixto para convencerlos, mostrando una visión de los resultados obtenidos tanto cuantitativa como cualitativa, consiguiendo así la profundidad y apertura de los datos numéricos extraídos. El enfoque mixto, como representa su nombre, es una combinación de las ventajas de la investigación cuantitativa y la cualitativa y analiza de manera tanto objetiva como subjetiva, porque la mayoría de los fenómenos o problemas de investigación son bastante complejos y es necesario indagar a través de dos miradas distintas (Hernández-Sampieri

y Mendoza Torres, 2018).

Con el enfoque mixto se logran diversas ventajas tales como lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno (Newman et al., 2002), pero además los datos producidos son mucho más ricos y variados, al darse multiplicidad de observaciones. Esto sucede porque se consideran, según Bazeley (2018), variedad de fuentes y datos, así como distintos contextos y análisis.

1. Potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración (Clarke, 2004, citado por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 615)
2. Apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, que sí se emplean aisladamente (Feuer, Towne y Shavelson, 2002, citado por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 615)
3. Permitir una mejor ‘exploración, explotación y generalización’ de los datos (Johnson y Schoonenboom, 2015, citado por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 615)
4. Posibilidad de tener mayor éxito al presentar resultados a una audiencia hostil (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 615)
5. Desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación, o bien reforzarlas (Brannen, 2018, citado por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018: 615)

A lo largo de esta investigación, tratamos de observar lo que ocurre tanto dentro del aula como fuera y estos tipos de estudio se denominan como estudios descriptivos,

transversales o de corte (García Salinero, 2004). El método descriptivo es uno de los métodos que más éxito ha tenido entre los investigadores porque les facilita “estudiar cualquier tipo de fenómeno desconocido, observarlo en su ambiente natural y [...] describirlo lo más detalladamente posible” (Abalde Paz y Muñoz Cantero, 1992: 90). Asimismo, contribuye a identificar fenómenos importantes, a la vez que se sugieren factores y conductas que pueden ser estudiados de forma prospectiva.

Además, se manifiesta que “este tipo de estudio es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar datos que vayan preparando el camino para nuevas investigaciones” (Mateo, 1997, citado por Torrado Fonseca, 2009: 233). Es decir, este método descriptivo nos sirve no solamente para esta investigación, sino para las futuras investigaciones. Deberíamos pensar de manera prospectiva, puesto que el aula invertida es una novedad para la enseñanza de ELE o del idioma japonés y habrá más posibilidades en este campo de investigación.

Por último, añadimos que este trabajo nos permite generar hipótesis como base para realizar estudios analíticos o experimentales, así como nos facilita el diseño y la ejecución de los estudios analíticos (García Salinero, 2004). Las investigaciones no son metas, sino que investigamos para que nuestros alumnos puedan aprender mejor. Mientras investigamos, al mismo tiempo dedicamos mucho tiempo a preparar clases, por lo tanto, nos preocupa mucho la utilidad de la investigación.

5.2 Participantes

Hemos tomado las muestras en tres centros distintos: la Escuela Universitaria de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto (Japón), el Centro de Idiomas de la

Universidad de Valladolid y el Grado de Estudios de Asia Oriental (Mención Idioma Japonés) de la Universidad de Salamanca, con un número total de participantes de 97 alumnos. Consideramos que a pesar de no ser un número muy elevado, sí estamos ante una cantidad significativa. En Japón, últimamente ha descendido ligeramente el número de los jóvenes que se había matriculado en las Escuelas Universitarias³⁴, que es la carrera de dos años, puesto que los alumnos del bachillerato tienden a elegir las universidades como su camino profesional para que puedan facilitar el acceso al mundo laboral. Por otro lado, en España todavía no existen muchos grados de Estudio de Asia Oriental. Respecto al Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid, es uno de los pocos centros oficiales que ofrece cursos del idioma japonés en Valladolid, a pesar de que en la actualidad el fervor hacia el idioma asiático está aumentando cada vez más en España. Por lo tanto, bajo estas circunstancias, hay que considerar que el número de los participantes en esta investigación es un número razonable.

Hemos decidido indagar en tres instituciones de carácter heterogéneo por las siguientes cuestiones: ¿En todos los datos obtenidos se puede observar alguna influencia de la variable de la nacionalidad o del idioma que están aprendiendo? ¿Pueden influir las circunstancias que rodean a los alumnos en las variables (en este caso, una asignatura obligatoria u opcional de un grado o un curso de extraescolar) cuando introducimos la metodología innovadora como el aula invertida?

³⁴ Según *Gakkō kihon chōsa* o la Encuesta Escolar que se ha realizado en el año 2021 por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón, el número de los estudiantes matriculados en Escuelas Universitarias es 102 000 y ha disminuido en torno a los 5 000 respecto al año escolar anterior. https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf

Tabla 7.*Distribución por institución*

muestreo	institución	curso	número	(%)
n.º 1	Escuela Universitaria de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto ³⁵	2018-2019	53	54.6
n.º 2	Grado de Estudios de Asia Oriental, mención del idioma japonés de la Universidad de Salamanca	2020-2021	22	22.7
n.º 3	Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid	2018-2019	22	22.7

Fuente: Elaboración propia**Tabla 8.***Distribución por idioma aprendido*

muestreo	Idioma aprendido	número	(%)
n.º 1	Idioma español	53	54.6
n.º 2	Idioma japonés	44	45.4

Fuente: Elaboración propia

Ahora especificaremos las características destacadas de los participantes de cada muestreo.

Muestreo n.º 1: los sujetos son de nacionalidad japonesa, de primer grado, por lo tanto, la mayoría de ellos son principiantes y empezaron a aprender el español desde cero en esta asignatura. La carrera se divide en dos cursos: ‘curso académico’ y ‘curso de

³⁵ Es una carrera de dos años y se parece al sistema anterior de tres años de estudios de primer ciclo en España.

negocios' y a lo largo de dos años de la carrera, los alumnos adquieren competencias altas del idioma inglés para que luego puedan dedicarse a algún oficio que requiera un alto nivel tanto del idioma como de los negocios. A los del 'curso académico', se les ofrece una posibilidad de continuar su estudio incorporándose al tercer grado de la carrera de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto u otras universidades para profundizar en su conocimiento. Aparte del idioma inglés que es su especialidad, se matriculan en la clase de español como una asignatura obligatoria de segundo idioma, pero optativa³⁶. Por consiguiente, en general, su motivación hacia el idioma español no es tan elevada comparando con la mención del idioma español de la carrera universitaria y la mayoría de los discentes lo considera como una asignatura cualquiera. Suponemos que en otros centros educativos ocurre lo mismo, pero como es una materia de segundas lenguas, suele haber muchos alumnos matriculados y el aula es enorme, por lo tanto, se nos hace imposible atender a cada uno de ellos.

Durante la clase, existen algunos que hacen tareas de otras asignaturas o que no están concentrados. Por otro lado, como acabamos de mencionar, algunos del 'curso académico' plantean seguir a la carrera universitaria posterior y cambiar su especialidad a español. En ese caso, se esfuerzan mucho para sacar mejores notas y para facilitar el acceso a dicha carrera universitaria.

Muestreo n.º 2: los participantes de este proyecto son de la primera mención japonés³⁷ y ya habían comenzado el aprendizaje del idioma hace, más o menos, unos seis meses en otras dos asignaturas, por lo que su nivel se encuentra entre A1 y A1+, aunque existen, también, alumnos que ya habían comenzado el aprendizaje del idioma desde hace

³⁶ Los alumnos pueden elegir entre seis idiomas: alemán, chino, español, francés, italiano, portugués.

³⁷ La carrera se forma de tres menciones de las lenguas orientales: japonés, chino y coreano y desde el segundo año, el alumnado también tiene que escoger otro idioma como segunda lengua.

tiempo y, por este motivo, tienen un nivel más alto. Estamos, por tanto, ante una clase heterogénea en cuanto a nivel de conocimiento de la lengua.

En general, la motivación suele ser muy alta, porque en España hay pocas carreras centradas en estudios de Asia oriental, donde se pueda aprender algún idioma asiático, especialmente el japonés³⁸. Por lo tanto, se genera mucha competitividad para conseguir una plaza como estudiante de la primera mención japonés en dicha universidad. Además, como están en el primer año de carrera, todavía mantienen mucha ilusión y motivación por aprender el idioma, por consiguiente, apenas faltan a las clases y su actitud, en general, es bastante ejemplar.

Muestreo n.º 3: la franja de edad de los alumnos que están cursando la materia de idioma se encuentra entre los catorce años hasta los sesenta años aproximadamente, por lo que se matriculan no solo estudiantes, sino trabajadores también. Se nota que recientemente ha aumentado el número de las matrículas de los adolescentes en el curso por los éxitos de los *animés* y mangas, o sea, las culturas pop japonesas, aunque los alumnos recién incorporados al curso no han participado en esta investigación.

Llevamos a cabo la implementación en dos grupos (Nivel 2: 10 alumnos y Nivel 4: 12 alumnos) del curso de japonés del año 2018-2019 y la investigación duró seis meses y cada sesión duraba 100 minutos e impartimos clases con dicha metodología dos veces a la semana, por tanto, las horas lectivas en total de este curso fueron 80.

Los dos años anteriores, también realizamos la implementación del enfoque *flip*, pero la investigación realizada en 2016-2017 fue una prueba y quisimos centrarnos en la elaboración de los materiales audiovisuales más que en el proceso de aprendizaje del

³⁸ Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Salamanca, Universidad de Sevilla

alumnado, de manera que realizamos solo una encuesta piloto y en este trabajo, no trataremos sobre ello.

En cuanto a los datos del año 2017-2018 (Nivel 2: ocho alumnos, Nivel 3: nueve alumnos), pueden ser susceptibles de comparación, ya que la mayoría de los alumnos del Nivel 3 habían experimentado anteriormente con nosotros y luego disfrutaron de otra experiencia en el Nivel 4 en 2018-2019. Es muy importante mencionarlo, porque la experiencia puede ser un factor que influya en los resultados de esta investigación. En este sentido, también se puede plantear una pregunta: ¿Se puede observar alguna influencia de la variable de la experiencia a la hora de elegir la metodología entre la innovadora y la tradicional?

Asimismo, nos gustaría destacar algunas características de los alumnos del Centro de Idiomas, o sea, no universitarios que aprenden el idioma como su carrera. Primero es la heterogeneidad de los alumnos, porque en las otras dos investigaciones, los sujetos tenían más o menos el mismo perfil, pero en caso del Centro de Idiomas, la franja de edad es muy amplia y las ocupaciones varían. En segundo lugar, la motivación es bastante alta, quizá tan alta como la de los universitarios de la primera mención, porque se matriculan por voluntad propia y se esfuerzan para compaginar el aprendizaje del idioma con sus estudios o sus trabajos. Otra característica es el absentismo frecuente a clases, precisamente, por causas de estudio o trabajo a pesar de su motivación alta. Es decir, suelen faltar a clase en la época de exámenes o de mucho trabajo. Por último, quisiéramos añadir otra divergencia con los estudiantes del grado. En general, los alumnos del Centro de Idiomas vienen al curso por su afición al idioma japonés, por lo tanto, no se les exige tanto como a los universitarios y se avanza, curricularmente, a un ritmo más lento. Lo importante es disfrutar del idioma, pero a la vez aprender bien, porque

es el único sitio donde pueden tener contacto directo con el idioma y practicarlo, aunque también es cierto que hoy en día, existen multitud de herramientas virtuales para el aprendizaje y se puede aprender de manera autodidacta mucho más fácil que antes.

5.3 Instrumento

Para obtener los datos, en todas las investigaciones llevamos a cabo sondeos tipo encuesta. Torrado Fonseca (2009) define la encuesta como “un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre mismo y/o sobre su entorno” (240).

La investigación por encuesta es muy común en el ámbito de la enseñanza y suelen utilizarla como instrumento de recogida de datos o se llevan a cabo el estudio mediante la entrevista. Además, hoy en día, gracias a la tecnología, es bastante sencillo elaborar y realizar encuestas o entrevistas e incluso recoger los datos. Este tipo de estudios es útil para describir y predecir un fenómeno educativo, sin embargo, es eficiente para “una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios” (Torrado Fonseca, 2009: 233). A través de la encuesta o la entrevista, podemos enterarnos de las opiniones sinceras de los sujetos sobre un tema de investigación, que en nuestro caso, son las opiniones de los alumnos sobre la metodología *Flipped Classroom*. Sin embargo, es cierto que normalmente en los estudios de encuestas, no siempre es necesario que la selección de una muestra sea la clave de la investigación, sino que es importante encontrar un ejemplo para la descripción de la totalidad de la población como una clase o escuela (Torrado Fonseca, 2009).

Según Torrado Fonseca, las definiciones de los estudios de encuesta son los

siguientes (2009: 233-234):

- Recoger información de los sujetos a partir de la formulación de preguntas a través de una entrevista personal, por correo o por teléfono.
- Pretender hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra.

En nuestra investigación, realizamos sondeos tipo encuesta de manera *online*, no mediante entrevista personal, aunque en la última parte de la encuesta, hemos recogido opiniones de los sujetos sobre la metodología aplicada y las clases en general.

Respecto al proceso de investigación por encuesta, existen varias etapas, por ejemplo, Buendía (1998, citado por Torrado Fonseca, 2009) plantea tres fases de desarrollo. En primer lugar, plantea los objetivos o problemas e hipótesis de investigación. En segundo lugar, selecciona la muestra y define las variables, que son objeto de estudio. Por último, elabora el cuestionario piloto, codifica y analiza los datos para elaborar conclusiones, realizar generalizaciones e integrar en el marco teórico partiendo de las conclusiones. Por otro lado, Arnau (1995, citado por Torrado Fonseca, 2009) establece cuatro fases en el proceso de investigación por encuesta: “planteamiento de objetivos y preparación del instrumento de recogida de información”, “planificación del muestreo”, “recogida de datos” y “análisis e interpretación de los datos” (236).

Cuando se empieza a elaborar la encuesta, hay que tener en cuenta que existen pasos a seguir (Torrado Fonseca, 2009: 241):

1. Definición de los objetivos del cuestionario
2. Planificación del cuestionario, destacando sus diferentes apartados

3. Elaboración y selección de las preguntas (abiertas, cerradas, ...)
4. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario
5. Redacción final de la encuesta

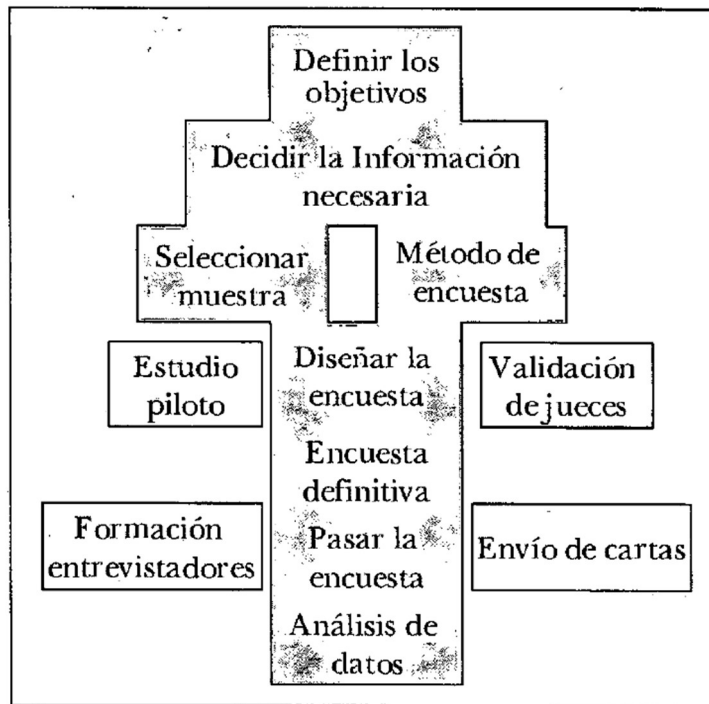


Imagen 29. Fases de la investigación por encuesta (Torrado Fonseca, 2009: 238)

Se considera muy importante definir los objetivos tanto de la investigación en sí como de los cuestionarios antes de ponerse en marcha. Si no planificamos bien desde el principio, no tendremos resultados adecuados de la encuesta y, obviamente, ya no podremos modificarla después de realizarla.

En nuestro caso, la encuesta fue elaborada en Google Forms³⁹ ya que allí mismo nos permite recopilar los datos. La ventaja del formulario de Google es que, aparte de su

³⁹ Google Forms: Puede acceder a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

facilidad de manejo y modificación, no es necesario recoger los datos manualmente, sobre todo, como en el primer caso en el que el número de los participantes era bastante. Además, como se formulan automáticamente los gráficos, nos facilita utilizar los datos luego en la investigación.

Las encuestas se dividen en cuatro dimensiones: la primera está destinada a la obtención de datos personales como profesiones (Muestreo n.º 3), sexo (Muestreo n.º 2) y sus hábitos hacia la tecnología. En este tipo de investigación, necesitamos trabajar con una muestra representativa y “debemos detectar aquellas variables que posibilitan una descripción de las características propias de la población y que deberán estar presentes en la muestra seleccionada” (Torrado Fonseca, 2009: 238). Las variables son marcadoras o identificadoras de la población, que son factores demográficos de los sujetos como sexo, edad, estatus socioeconómico, tipo de centros educativos (Torrado Fonseca, 2009).

La primera hipótesis es que las aficiones digitales como la de visionar vídeos en YouTube puedan influir a la hora de visionar vídeos educativos positivamente. En el Muestreo n.º 3, preguntamos sus profesiones, puesto que eran grupos heterogéneos, no como otras muestras. La intención es poder responder a las preguntas siguientes: ¿Existen divergencias entre estudiantes y trabajadores respecto a la tasa de visionado? ¿Habrá alguna tendencia llamativa del uso de los vídeos según las ocupaciones?

Tabla 9.

Extracto preguntas cuestionario dimensión 1

n.º	pregunta	respuesta
0) *	¿Cuál es tu profesión? *Solo para el Muestreo n.º 3.	cerrada
0) *	Selecciona tu género. *Solo para el Muestreo n.º 2.	cerrada

1)	¿Ves habitualmente vídeos en YouTube?	cerrada
----	---------------------------------------	---------

Fuente: Elaboración propia

La segunda trata sobre los vídeos aplicados en el curso. El visionado depende de cada alumno y no sabemos si los estudiantes realmente los han visto o no, cuántos vídeos han visto y cuándo los han visionado, por lo que es necesario enterarse de dicho número para la investigación. Según la definición de aula invertida, los discentes deben estudiar con los materiales anticipadamente, dicho de otro modo, antes de acudir a clase, sin embargo, puede que los visionen en otro momento. Por lo tanto, preguntamos cuándo han accedido a los materiales educativos ofrecidos por la profesora. Eso soluciona las dudas que hemos planteado antes: ¿Existen divergencias entre estudiantes y trabajadores respecto a la tasa de visionado? ¿Habrá alguna tendencia llamativa del uso de los vídeos según las ocupaciones?

En caso de que no los visionaran, también era necesario preguntar la razón para enterarnos por si podemos solucionar o modificar luego para futuras investigaciones.

Por último, comparando la tasa de visionado del vídeo del curso o el número de vídeos visionados con los datos de la preferencia de la metodología, que recogemos en el cuestionario dimensión 3, sabremos si este método funciona o no. En teoría, si los que han visionado los vídeos teóricos eligen el aula invertida, se puede concluir que han quedado satisfechos con el método que les hemos planteado.

Tabla 10.

Extracto preguntas cuestionario dimensión 2

n.º	pregunta	respuesta
2)	¿Has visto vídeos del curso de español (o de japonés)?	cerrada

3)	En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 2), ¿cuántos vídeos has visto?	cerrada
4)	En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 2), ¿cuándo los has visto?	cerrada
5)	Si has respondido negativamente a la pregunta 2), ¿por qué no los has visto?	cerrada

Fuente: Elaboración propia

La tercera dimensión habla de gustos personales del alumnado sobre los vídeos educativos y la metodología docente. Aquí hemos preguntado la importancia de la brevedad, la voz o la imagen del profesor, explicaciones gramaticales, imágenes o dibujos, ejemplos y ejercicios para discentes y si ha habido alguna influencia a la hora de visionar los audiovisuales. Además del vídeo, nos hemos interesado por si la experiencia del aula invertida había sido agradable para ellos y si quieren repetirla o no. A través de las respuestas, se puede conocer las creencias de los alumnos de cada nacionalidad, ya que los sujetos vienen con experiencias de haber estudiado segundas lenguas, es decir con experiencias previas “desarrolladas en diferentes contextos educativos, sociales y culturales” (Martínez Carrillo, 2006: 833). Se supone que con las respuestas, se solucionarán la pregunta ya planteada: ¿En todos los datos obtenidos se puede observar alguna influencia de la variable de la nacionalidad o del idioma que están aprendiendo?

Por último, también, nos interesa saber si las creencias de los alumnos van cambiando según el nivel, es decir, según el tiempo que llevan aprendiendo la segunda lengua.

Tabla 11.*Extracto preguntas cuestionario dimensión 3*

n.º	pregunta	respuesta
6)	A la hora de ver vídeos del curso de español (o de japonés), ¿qué te importa?	cerrada
7)	Al recibir la clase de español (o de japonés), ¿cuál te gusta más, la metodología <i>Flipped Classroom</i> o la tradicional?	cerrada
8)	¿Por qué?	abierta

Fuente: Elaboración propia

En la última dimensión solo hay respuestas abiertas y reservadas para recibir opiniones honestas y sinceras de parte de los estudiantes al respecto. Solo en el Muestreo n.º 1, hemos añadido una pregunta para recopilar mensajes hacia la profesora, porque durante la práctica no hemos tenido contactos suficientes por falta de tiempo. Sin embargo, respecto a otras preguntas, a pesar de que las expresiones utilizadas son diferentes en tres muestreos, el objetivo era el mismo: conocer ¿cómo se habían tomado la experiencia de la metodología *Flipped Classroom*? ¿Verdaderamente funciona la metodología para cambiar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos?

Tabla 12.*Extracto preguntas cuestionario dimensión 4*

n.º	pregunta	respuesta
9) *	En caso de que haya algún consejo o sugerencia respecto al vídeo, escríbelo, por favor. *Solo para el Muestreo n.º 1.	abierta

9) *	Comenta brevemente qué es lo que te ha parecido mejor y qué peor y qué sugerencias de mejora se te ocurren. *Solo para el Muestreo n.º 2.	abierta
9) *	En caso de que haya algún consejo o sugerencia respecto al vídeo, tanto en general como en particular, escríbelo, por favor. *Solo para el Muestreo n.º 3.	abierta
10) *	En caso de que haya algún mensaje a la profesora, escríbelo, por favor. *Solo para el Muestreo n.º 1.	abierta

Fuente: Elaboración propia

5.4 Descripción del procedimiento experimental

Obviamente la elaboración de vídeos tiene mucha importancia para tener éxito en esta metodología. Si el profesor grabara simplemente la clase presencial o transmitiera solo informaciones de la clase magistral, los alumnos se aburrirían del vídeo y no seguirían visionándolo. Tampoco debemos meter en el vídeo todos los contenidos que queremos que sepan nuestros alumnos y hay que elegirlos.

La primera clave es la duración de los materiales audiovisuales. Como ya hemos citado en el subapartado 3.3.3, la idea de Bergmann expuesta en la conferencia en Zaragoza del año 2016, se recomienda que incluyan solo un tema por vídeo y el tiempo del vídeo no pase más de 15 minutos. En nuestro caso, la mayoría cumple ese requisito como se puede observar abajo y en la tabla 13 ponemos un ejemplo del caso de ELE.

Tabla 13.

Duración de vídeos aplicados en la práctica de ELE (Muestreo n.º 1).

tema	duración
Hora	12 min 05 s
Fechas y días de semana	8 min 30 s
Conjugaciones del presente de indicativo (los verbos regulares)	15 min 29 s
Conjugaciones del presente de indicativo (los verbos irregulares – con diptongo y cambio de vocal–)	13 min 22 s
Pronombres personales de complemento directo	8 min 43 s

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los vídeos de las otras dos prácticas del idioma japonés, los consideramos mucho más cortos que los de ELE. El promedio del tiempo de los vídeos del curso de la Usal (Muestreo n.º 2) es 4 min 47 s mientras que el del Centro de Idiomas (Muestreo n.º 3) es 3 min 47 s⁴⁰. Concretamente, en el Muestreo n.º 2, entre dieciséis vídeos, diez vídeos duraban menos de 5 minutos y cuatro duraban aproximadamente 5 o 6 minutos. El vídeo más corto duraba 2 min 10 s y el más largo era de 8 min 36 s. En el Muestreo n.º 3, entre cincuenta y seis vídeos, el mínimo duraba 1 min 01 s y el máximo era de 7 min 44 s. Debemos considerar que le estamos dando clase a la ‘generación YouTube’, y una de sus características es que tienden a degustar las cosas en pequeñas dosis (Bergmann y Sams, 2014).

Para la elaboración de contenidos audiovisuales hemos utilizado Power Point de

⁴⁰ Aunque partimos de los mismos vídeos, modificamos bastante la mayoría de ellos, porque los perfiles de los sujetos eran diferentes que otros.

Microsoft por la facilidad de manejo y además dentro del programa, hay una función de grabar tanto la voz como la imagen y después convertirse en vídeo. Es decir, se puede elaborar y editar todo en un programa que, además, es gratuito. Tal vez puede que no sea tan moderno como otros *softwares*, por ejemplo, Explain Everything⁴¹, sin embargo la fiabilidad y la confianza que nos aporta es mayor que la de los otros. Una vez que se convierta en un vídeo, colgamos en Google+ para los alumnos con cuenta de Gmail y para los que no, abrimos un blog y colgamos el mismo contenido que Google+. Varios investigadores (Aguaded Gómez, et al., 2010; López Meneses e Infante Moro, 2010; Molina Alventosa, et al., 2016; Sharma y Xie, 2008; Williams y Jacobs, 2010), muestra la utilidad de los blogs en los procesos de enseñanza aprendizaje. Antolín, et al. (2011) confirman que “los blogs educativos o edublogs pueden ser un recurso importante dentro del método de aprendizaje activo, autónomo y reflexivo propuesto en el marco del EEES⁴²” (13). Sin embargo, el servicio de almacenamiento de Google+ terminó en 2019 y por lo tanto, para el Muestreo n.º 2 y n.º 3, utilizamos YouTube para guardar los materiales audiovisuales para que el discente pudiera acceder a ellos a través de alguna plataforma. En caso del Muestreo n.º 2, enlazamos luego con la plataforma Studium⁴³ de la Universidad de Salamanca y del Muestreo n.º 3, con el grupo de WhatsApp donde estaban registrados todos los alumnos y la profesora.

Otra clave es la composición y los contenidos del vídeo. Tomamos el ejemplo del caso de ELE. Cada vídeo se compone de tres partes: explicación gramatical, ejemplos y ejercicios y tratamos de incluir varias imágenes como fotos de comida española o sitios

⁴¹ Explain Everything: Puede accederse a la misma a través de su correspondiente enlace: <https://explaineverything.com/>

⁴² Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

⁴³ Studium es una plataforma virtual como Moodle donde el profesorado puede colgar los materiales de su docencia. Asimismo, el profesor puede pedir a sus alumnos que le entreguen las tareas a través de ella.

turísticos e incluso unas anécdotas interesantes para que tuvieran interés en el castellano. Como acabamos de mencionar, la asignatura está destinada a alumnos poco motivados, por consiguiente, uno de los objetivos era motivar a los alumnos a asistir a clases del español para que no abandonen la asignatura y que tengan interés en aprender el idioma español. Hay que considerar que los participantes de esta investigación eran novatos y es la primera vez que aprenden un idioma extranjero aparte del inglés que ya llevan seis años aprendiendo en la enseñanza secundaria y el bachillerato y que ya están más o menos familiarizados con el idioma. Por otro lado, en el curso de japonés tanto en el Muestreo n.º 2 como en el n.º 3, los participantes estaban suficientemente motivados y la razón por la que hemos implementado el aula invertida no fue la motivación, sino la gestión de tiempo en el aula o en casa, por lo tanto, procuramos ser lo más breve posible y que los materiales fueran puramente académicos y didácticos.

Además, suponemos que la presencia de la profesora con voz o con imagen puede ser un factor importante para un vídeo. Empezamos primero solo con voz (Muestreo n.º 1) y luego grabamos con voz e imagen (Muestreo n.º 2 y n.º 3). Hay que tener en cuenta que el tono de la voz debe ser animado y utilizar el humor. Son unas ‘reglas básicas’ para que los vídeos les resulten interesantes a los discentes (Bergmann y Sams, 2014). Por ejemplo, el uso de canciones es una de las típicas estrategias que solemos aplicar los docentes y hemos decidido incorporarlas en algunos de nuestros vídeos: el de fecha y días de semana para los alumnos de ELE y el de verbos para los alumnos del curso de japonés. Este tipo de estrategia parece infantil, sin embargo “la estrecha relación del aprendizaje y la música y lo óptimo de sus beneficios ha quedado demostrada desde hace tiempo en educación, más si tenemos presentes que la canción es una de las primeras herramientas de las que dispone el niño para acceder al mundo que le

rodea y conocerlo” (Tsukada y Álvarez Ramos, 2019: 100). Nos sirve no solamente como una herramienta con la que puedan aprender los alumnos, sino también como una oportunidad para que el profesor y los alumnos se acerquen más. Asimismo, la existencia de la imagen del docente ayuda a sentir más cercanía hacia él, porque en la enseñanza de las segundas lenguas, no es habitual tener clase todos los días como en los colegios. Durante la crisis sanitaria, había momentos que ni siquiera pudimos impartir clases ni encontrarnos con nuestros alumnos y compañeros. Ya hemos experimentado la tranquilidad que nos da la presencia y la existencia de los alumnos y lo contrario, aunque sea virtualmente el encuentro.

Por último, prestamos atención al diseño de clase de cada práctica: en el Muestreo n.º 1, dimos comienzo a la implicación del enfoque *flipped* ocho semanas después de que empezó el primer cuatrimestre. Cada clase duraba 100 minutos e impartimos clases con dicha metodología una vez a la semana durante cinco semanas, mientras otro docente con el que compartía esta asignatura daba clase con la misma frecuencia, pero con la metodología tradicional.

En cuanto al Muestreo, n.º 2 llevamos a cabo el experimento desde el principio del segundo cuatrimestre, aunque la primera clase fue de orientación y una clase tradicional, porque no pudimos introducir el nuevo método sin explicar nada a los discentes. La investigación se puso en marcha una vez a la semana (en total, ocho sesiones en el primer cuatrimestre) y cada clase duraba 110 minutos aproximadamente. Esta asignatura fue impartida por dos profesoras: una nativa y otra española y cada docente se encargaba un día a la semana. La otra docente mantuvo la metodología tradicional en todas sus clases.

En el Muestreo n.º 3, implementamos el aula invertida a principios de octubre

del año 2018 y la investigación duró seis meses. Cada clase duraba 100 minutos e impartimos clases con dicha metodología dos veces a la semana, por tanto, la hora lectiva en total de este curso fueron 80 horas.

Hemos seguido básicamente el mismo proceso de implementación del aula invertida en los tres muestreos como el siguiente:

1. Antes de acudir a las clases presenciales, los discentes visionaron vídeos elaborados por la profesora, de la parte teórica de las clases magistrales, es decir los contenidos gramaticales. Al final de la mayoría de los vídeos metimos un pequeño ejercicio y les pedimos que lo hicieran antes de clase (Muestreo n.º 1 y n.º 3) o que lo entregaran a través de la plataforma universitaria para poder revisar si habían entendido bien los contenidos y darles un *feedback* adecuado antes de acudir al aula (Muestreo n.º 2).

2. En las clases presenciales, primero dedicamos un tiempo para compartir las dudas de los ejercicios del vídeo y confirmar si los alumnos entendieron bien los contenidos anticipados. Luego intentaron resolver dudas a través de ejercicios y actividades realizadas individualmente, por parejas o en grupo. En esta investigación, la profesora solo desempeñaba el papel de *coach* o guía para que los alumnos sean responsables de su propio aprendizaje, ya que no es la que aporta informaciones, son los vídeos los que se encargan de transmitir los contenidos gramaticales.

5.5 Procedimiento

Hemos recogido los datos de la misma manera en las tres investigaciones. Cada

curso se imparte en distintas instituciones y obviamente realizamos la encuesta en una etapa distinta (Muestreo n.º 1: primer semestre en Japón⁴⁴, Muestreo n.º 2: segundo cuatrimestre, Muestreo n.º 3: Curso General⁴⁵), aunque el procedimiento de recogida de datos ha sido realizado intencionalmente en el último día de clase (Muestreo n.º 2 y n.º 3) o en el día de examen final (Muestreo n.º 1).

Los alumnos contestaron presencialmente a los cuestionarios *online* creados por Google Forms y los cuestionarios eran totalmente anónimos. Participaron en la encuesta de manera totalmente voluntaria y de hecho, hay dos alumnos del Muestreo n.º 2 que se ausentaron ese día y no quisieron participar en ello a pesar de que experimentaron la metodología del aula invertida.

Todos los alumnos respondieron a través de sus móviles inteligentes, sin embargo, en el Muestreo n.º 2 dos de ellos tuvieron problemas técnicos en su móvil y contestaron después de clase desde su ordenador en casa. Sin embargo, no creemos que haya influido en el anonimato y en la confidencialidad de los sujetos. Para mantener el anonimato y la privacidad de los participantes a la hora de analizar y luego mostrar los resultados, hemos utilizado un código alfanumérico donde se indica el número del encuestado, el nombre de la institución y el curso para identificar a cada sujeto.

Tabla 14.

Leyenda del código identificativo de cada participante

n.º de encuestado	institución	curso
n.º	KUFS: Escuela Universitaria de la Universidad de Estudios	18/19

⁴⁴ En Japón, la mayoría de las instituciones universitarias comienza el primer semestre del curso académico en abril.

⁴⁵ El Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid ofrecía un Curso General que duraba de octubre a marzo.

Extranjeros de Kioto	
USAL: Grado de Estudios de Asia Oriental, mención del idioma japonés de la Universidad de Salamanca	20/21
UVa: Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid	18/19

Fuente: Elaboración propia

5.6 Análisis de datos

Los datos, que anteriormente habíamos extraído a través de Google Form, han sido recogidos en una hoja de cálculo Excel, y han sido analizados en el paquete estadístico SPSS (versión 28.0.1.0) para Windows⁴⁶ en el que nos permite señalar los datos en gráficas o tablas. Hemos realizado el análisis descriptivo de las variables de nacionalidad, ocupación y experiencia de la metodología innovadora para identificar la relación con la preferencia o gustos de los alumnos respecto a la metodología o a los contenidos de los vídeos. Las variables cualitativas las hemos resumido mediante porcentajes.

Para contrastar las hipótesis de las variables cualitativas, hemos utilizado el test de chi-cuadrado o test de Fisher que sirven para saber si existen diferencias significativas estadísticamente entre las variables. Consideramos significativos estadísticamente valores de P menores que 0.05.

Posteriormente, para la minería de textos de los comentarios del alumnado hemos utilizado el software MAXQDA para que podamos mostrar gráficamente las opiniones de los sujetos.

⁴⁶ Software IBM SPSS: <https://www.ibm.com/es-es/analytics/spss-statistics-software>

5.7 Resultados

Ante todo, sería interesante comprobar si el hábito de visionar vídeos de YouTube guarda relación con el visionado de vídeos del curso o con la preferencia por la metodología.

Hoy en día, la gente se engancha bastante a los vídeos de YouTube u otros vídeos audiovisuales de entretenimiento como *reels* o historias en Instagram. Entonces, hemos partido de la hipótesis que los sujetos que suelen ver YouTube tendrán más facilidad de acceder a vídeos educativos también y que tendrán menos rechazo hacia la metodología aula invertida.

Primero, se observa la relación entre el hábito y el visionado de vídeos del curso. Preguntamos solo en el Muestreo n.º 1 y n.º 3, por lo tanto, el total de los sujetos eran 75.

Tabla 15.

Distribución por hábito de visionar vídeos en YouTube

hábito de visionar vídeos en YouTube	n.º	%	IC95 %	IC95 %
Sí	65	86.7	79.0	94.4
No	10	13.3	5.6	21.0

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que la diferencia entre los visionados o no visionados habituales de YouTube es evidente y aparte de la evolución de la tecnología de estos últimos años, se nota que nuestros alumnos son de ‘generación YouTube’ (Bergmann y Sams, 2014) y están acostumbrados a este tipo de materiales audiovisuales. Asimismo, en el gráfico 1 se muestra que los vídeos de YouTube son una herramienta bastante cercana

para ellos y se puede decir que casi todo el mundo ha tenido experiencia de haber visto vídeos en YouTube.

Tabla 16.

Distribución por frecuencia del hábito de visionar vídeos en YouTube

Frecuencia de visionar vídeos en YouTube	n.º	%	IC95 %	IC95 %
Muchas veces.	45	60.0	49.0	71.0
A veces.	24	32.0	21.4	42.6
Pocas veces.	6	8.0	4.1	12.0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1.

Frecuencia de visionado de vídeos en YouTube



Fuente: Elaboración propia

Si nos fijamos en la frecuencia de visionado en YouTube, la cifra se ha elevado a más de un 90 % entre ‘muchas veces’ y ‘a veces’ y obviamente este tipo de vídeos

enganchan a la gente. Nuestros alumnos no son excepciones y dedican bastante tiempo a visionar los materiales audiovisuales de este tipo.

Ahora lo relacionaremos con los vídeos del curso. Revisando la tabla 17, entre los que visionan vídeos en YouTube ‘muchas veces’ y ‘a veces’, 62 sujetos han visto vídeos del curso. Esta cifra ocupa un 95.4 % y se percibe que el hábito ha tenido que ver suficientemente con el visionado de los vídeos del curso, tal y como habíamos supuesto ($p=0.028$). Eso significa que nuestros alumnos, que son de las generaciones de YouTube, están totalmente dispuestos a recibir la tecnología no solamente en su vida cotidiana, sino también en su mundo académico.

Tabla 17.

Relación entre el hábito y el visionado de vídeos del curso

		visionado de vídeos					
		No.		Sí.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
uso de YouTube	Nunca. / Pocas veces.	3	30.0 %	3	4.6 %	6	8.0 %
	A veces. / Muchas veces.	7	70.0 %	62	95.4 %	69	92.0 %
	Total	10	100.0 %	65	100.0 %	75	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, si prestamos atención a la relación entre el hábito y la preferencia de metodología, entre los participantes del Muestreo n.º 1 y n.º 3⁴⁷, el 86.7 % ha elegido la metodología *flipped classroom* y los que prefieren la metodología tradicional se han

⁴⁷ No hemos incluido el muestreo n.º 2 porque a sus sujetos, no preguntamos el hábito de visionar vídeos en YouTube, por lo tanto, hay que excluir sus datos para poder analizar la relación entre el hábito y la preferencia de la metodología.

visto reducidos a un 13.3 %.

Tabla 18.

Distribución por metodología preferida entre el Muestreo n.º 1 y n.º 3

metodología preferida	n.º	%	IC95 %	IC95 %
<i>flipped classroom</i>	65	86.7	79.0	94.4
metodología tradicional	10	13.3	5.6	21.0

Fuente: Elaboración propia

Se analizan más profundamente los datos obtenidos para ver si existe una relación clara entre el hábito y la preferencia metodológica: aparentemente, viendo la tabla 19, el resultado es semejante al resultado que acabamos de mostrar, sin embargo, el valor P señaló que no existía ninguna relación significativa entre ellos (P=0.180). Quiere decir que al parecer, los que visionan con frecuencia los vídeos en YouTube prefieren la metodología innovadora a la tradicional, pero no podemos justificarlo.

Tabla 19.

Relación entre el hábito y la preferencia de la metodología

		preferencia metodológica					
		metodología tradicional		<i>flipped classroom</i>		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
uso de YouTube	Nunca. / Pocas veces.	2	33.34 %	4	66.66 %	6	8.0 %
	A veces. / Muchas veces.	8	11.6 %	61	88.4 %	69	92.0 %
Total		10	13.34 %	65	86.66 %	75	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se expone los resultados de la investigación, respondiendo a las preguntas que hemos planteado en los primeros párrafos de este capítulo.

¿Existen divergencias entre estudiantes y trabajadores respecto a la tasa de visionado?

Las ocupaciones de los sujetos son principalmente estudiantes o empleados, siendo la mayoría estudiantes, puesto que dos de las tres instituciones donde hemos realizado esta investigación son universidades. Por lo tanto, se debe aclarar que, tal vez no hemos tenido muestras suficientes para hacer un estudio comparativo entre estudiantes y empleados. No consideramos, no obstante, que sea una variable principal en nuestro estudio.

Tabla 20.

Distribución por ocupaciones

Ocupación	n.º	%	IC95 %	IC95 %
Estudiante	85	87.6	81.1	94.2
Empleado	10	10.3	4.3	16.4
Otros	2	2.1	-0.8	4.9

Fuente: Elaboración propia

Antes de analizar los datos, hemos de señalar que se suponía que los empleados no disponían de mucho tiempo para realizar las tareas por su trabajo, en este caso las de visionar vídeos teóricos con antelación, mientras que los estudiantes sí, porque sus ocupaciones tenían que ver con sus notas, de lo contrario, no entenderían los contenidos gramaticales y generarían consecuencias graves en sus resultados académicos. Sin

embargo, la investigación mostró que tanto estudiantes como empleados, ambos han visto vídeos, además con un porcentaje alto como muestra la tabla 21, aunque el valor P señaló que no había relación significativa entre la ocupación y el visionado de vídeos (P=0.318).

Tabla 21.

Relación entre la ocupación y la tasa de visionado de vídeos del curso

		visionado de vídeos					
		No.		Sí.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
ocupación	estudiante	10	11.5 %	77	88.5 %	87	89.7 %
	empleado	0	0.0 %	10	100.0 %	10	10.3 %
Total		10	10.3 %	87	89.7 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

A pesar del porcentaje elevado del visionado, si nos fijamos en el número de vídeos vistos, nos damos cuenta de que la mitad de los sujetos, en el caso de los estudiantes más de la mitad, ha visionado solo pocos vídeos. Son datos bastante preocupantes, aunque el valor P mostró P=0.367 y significa que no representa ninguna relación significativa como la relación entre la ocupación y la tasa de visionado de vídeos del curso.

Tabla 22.

Relación entre la ocupación y el número de vídeos del curso visionados

		n.º de vídeos visionados					
		menos de la mitad		más de la mitad		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
ocupación	estudiante	34	39.1 %	53	60.9 %	87	89.7 %
	empleado	5	50 %	5	50 %	10	10.3 %
Total		39	40.2 %	58	59.8 %	97	100.0 %

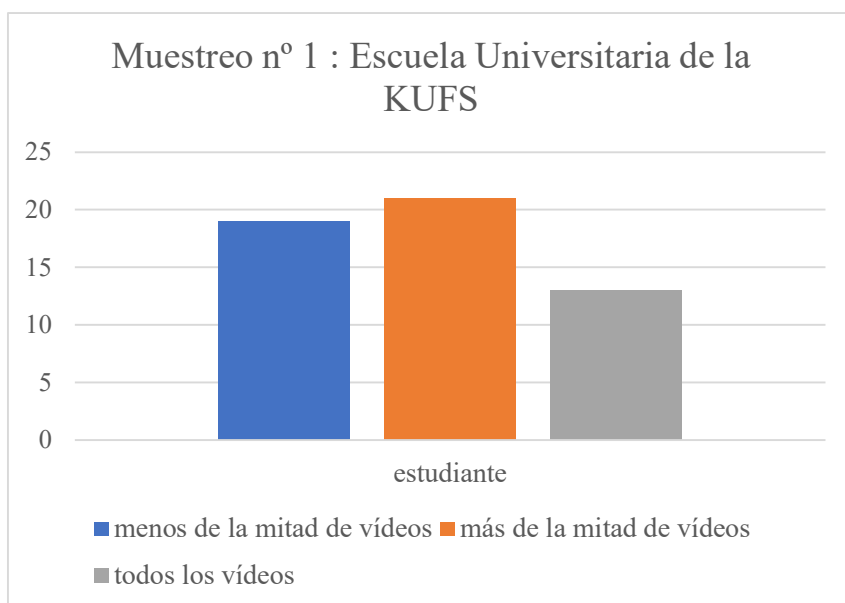
Fuente: Elaboración propia

Al analizar detalladamente estos datos, se ve la heterogeneidad en la categoría de estudiantes. Más adelante nos detendremos en la heterogeneidad y homogeneidad de las dos nacionalidades, pero aquí también se reflejan un poco sus caracteres. Puede que sea por la idiosincrasia de cada institución, sin embargo, lo comentaremos más adelante y aquí solo expondremos los datos analizados por nacionalidades.

El porcentaje de los alumnos españoles que han visionado todos los vídeos alcanza al 87.5 % (dentro de ellos, el Muestreo n.º 2 llegó al 86.3 % y el Muestreo n.º 3 al 90 %), mientras que el de los japoneses solo alcanzó al 24.5 %. Es decir, hay que tomar medidas para que vean vídeos los estudiantes japoneses que estudian español.

Gráfico 2.

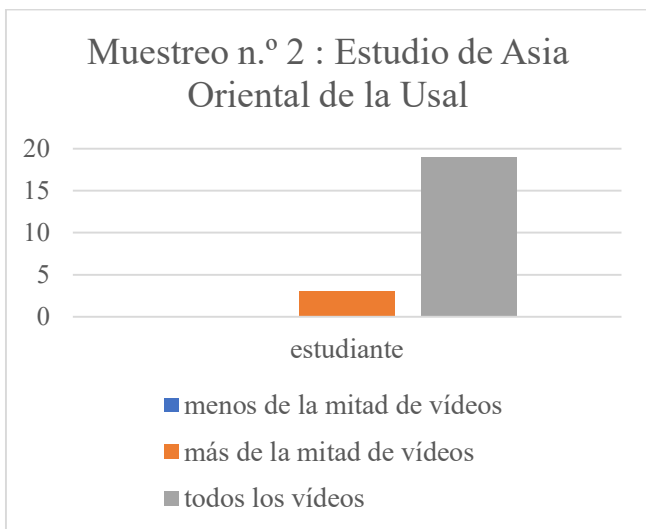
Relación entre la ocupación y el número de vídeos del curso visionados del Muestreo n.º 1



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3.

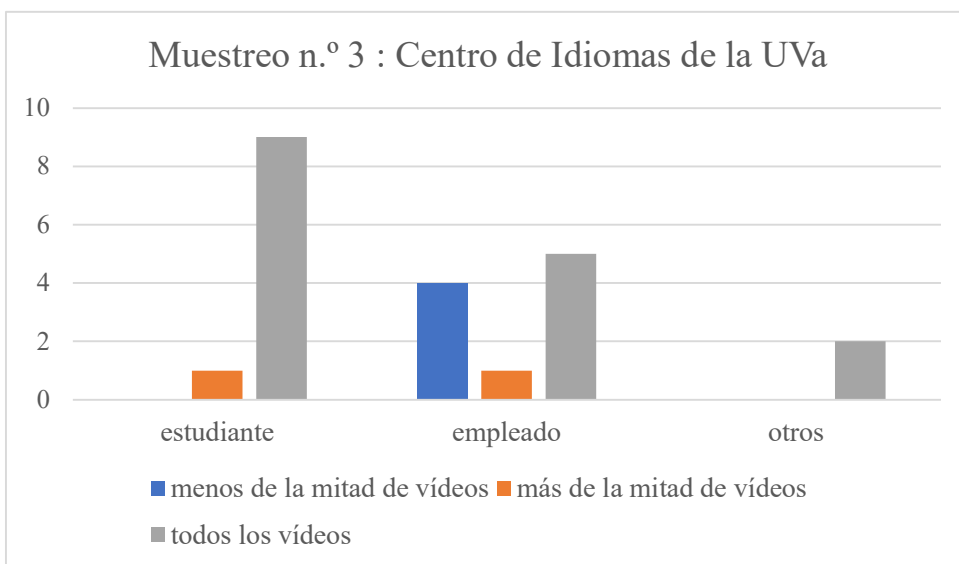
Relación entre la ocupación y el número de videos del curso visionados del Muestreo n.º 2



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.

Relación entre la ocupación y el número de videos del curso visionados del Muestreo n.º 3



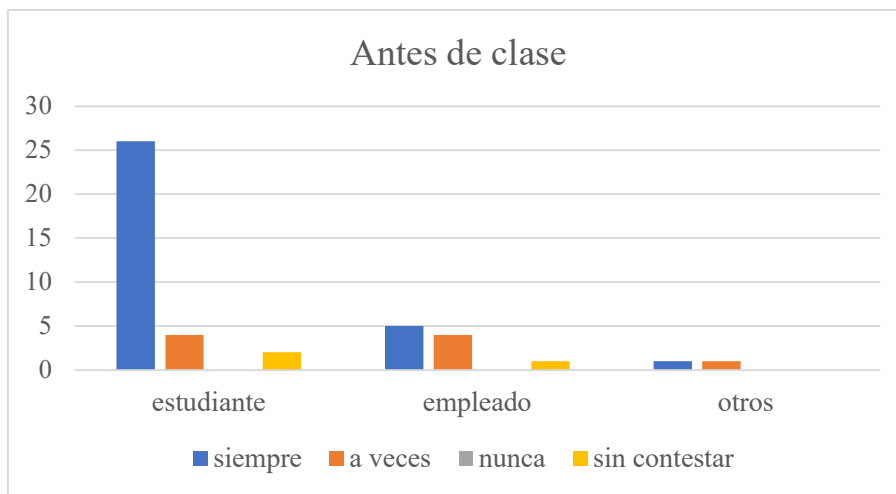
Fuente: Elaboración propia

¿Habrá alguna tendencia llamativa del uso de los vídeos teóricos según las ocupaciones?

En esta cuestión se analizan solo los datos de los sujetos españoles, puesto que hay más variedad de ocupaciones. Dado el carácter natural de la metodología, les dijimos que vieran sin falta los vídeos antes de acudir a clase. Por lo que se ve en el gráfico 5, los alumnos siguieron las instrucciones y casi un 94 % (los que vieron siempre: un 81.2 % y los de a veces: un 12.5 %) los visionó sin que les pusiéramos ninguna penalización ni recompensa desde el principio.

Gráfico 5.

Porcentaje de alumnos que visionaron vídeos del curso antes de clase según las ocupaciones



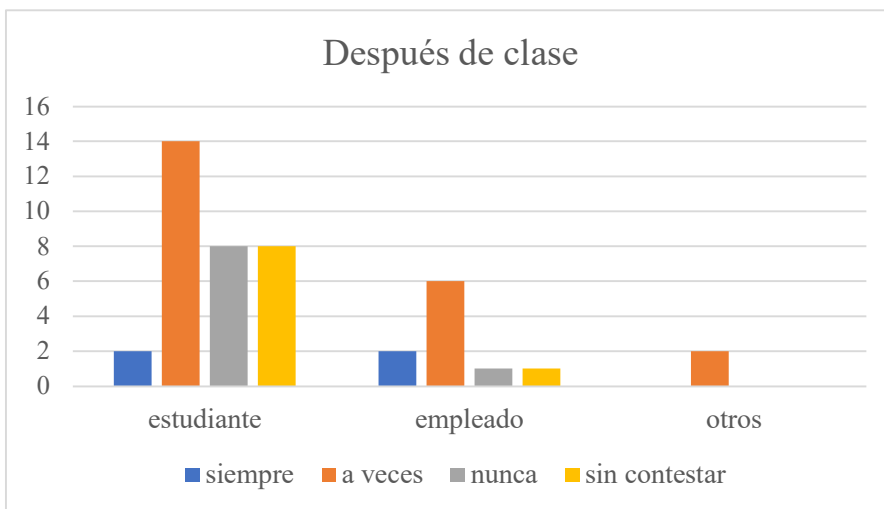
Fuente: Elaboración propia

En las explicaciones previas de la metodología a los discentes, añadimos que los vídeos teóricos siempre estaban disponibles en la plataforma de la institución (en caso del Muestreo 2) o en el enlace de YouTube (en caso del Muestreo 3) hasta el fin de curso o del cuatrimestre y tenían derecho a visionarlos cuando lo necesitaran. Los materiales

servirían para repasar después de clase o incluso antes del examen. Asimismo, se suponía que los empleados que faltaban a clase frecuentemente por su trabajo, por lo tanto, podrían utilizarlo como sustituto de la clase presencial.

Gráfico 6.

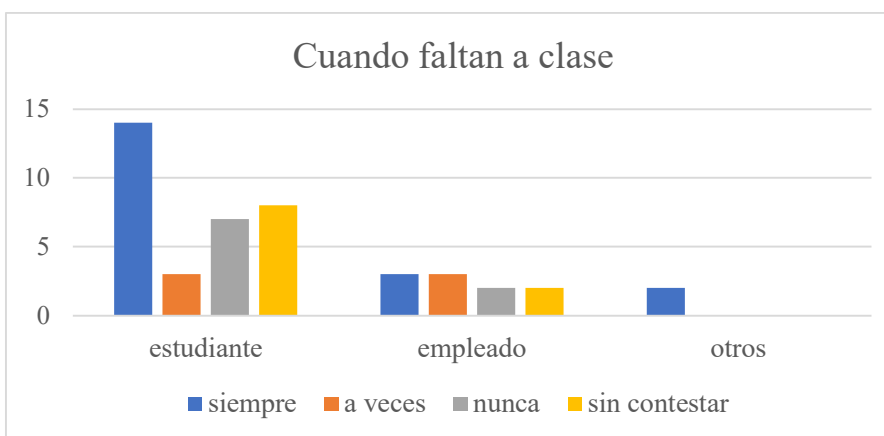
Porcentaje de alumnos que visionaron videos del curso después de clase según las ocupaciones



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7.

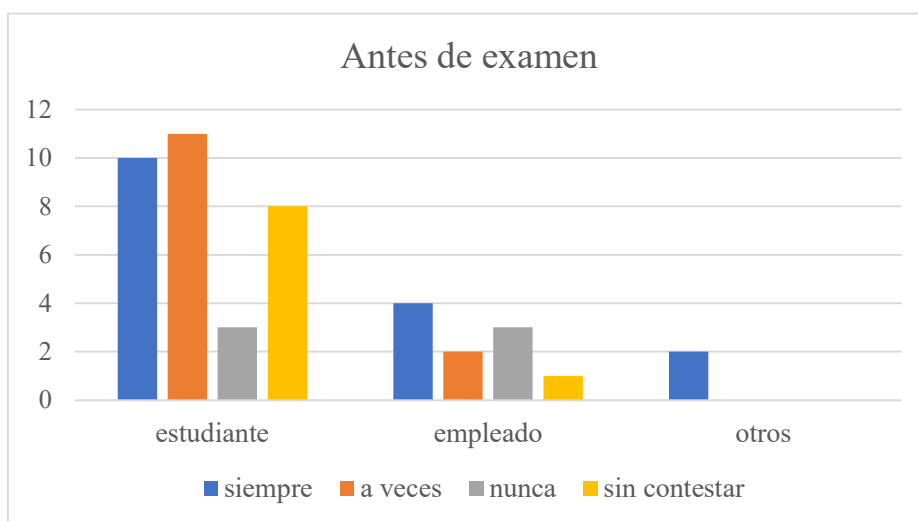
Porcentaje de alumnos que visionaron videos del curso cuando faltaron a clase según las ocupaciones



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8.

Porcentaje de alumnos que visionaron vídeos del curso antes del examen según las ocupaciones



Fuente: Elaboración propia

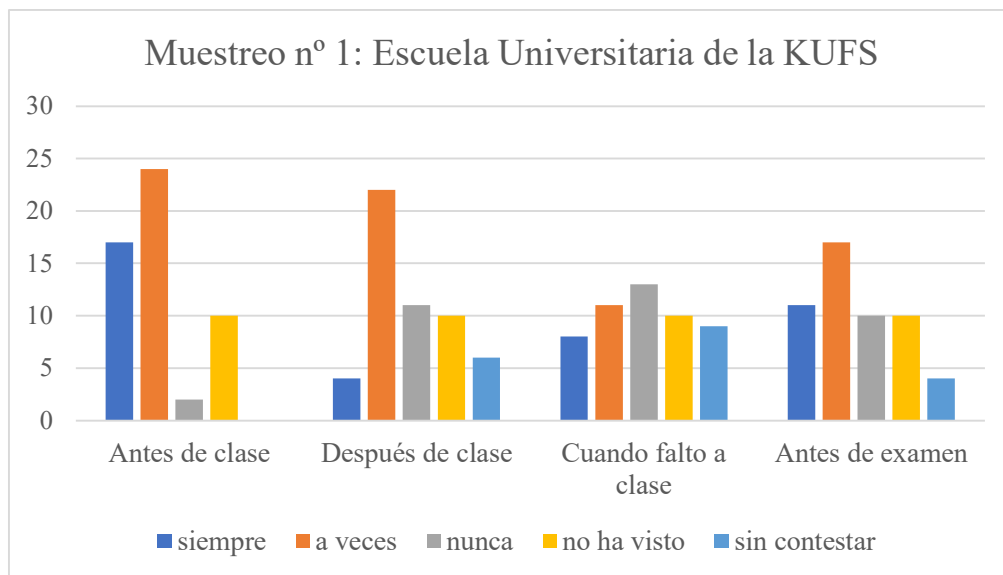
Según los resultados, los discentes aprovechaban suficientemente los materiales audiovisuales tanto para repasar en los días no lectivos como para retomar los contenidos gramaticales antes del examen. En especial, el porcentaje de los alumnos que visionaban antes del examen era elevado y eso significa que este tipo de materiales no solo ayuda a los alumnos a introducir los temarios del curso, sino también aumenta las horas de estudio fuera del aula.

Antes de cerrar esta cuestión, se analizan los datos del Muestreo n.º 1: ¿Cuándo visionaban los vídeos teóricos los alumnos japoneses? Tras el análisis, se puede decir que, como los españoles, la mayoría de ellos los vio con antelación y algunos los aprovecharon también después de clase como repaso. Cuando se ausentaron del aula o antes del examen también los vieron, sin embargo, comparando con los alumnos españoles, la tasa de visionado no era tan alta y además, el número de alumnos que no han visto vídeos del

curso nunca o en dos ocasiones era elevado.

Gráfico 9.

Porcentaje de alumnos japoneses que visionaron videos del curso dependiendo de las ocupaciones



Fuente: Elaboración propia

¿En todos los datos obtenidos se puede observar alguna influencia de la variable de la nacionalidad o del idioma que están aprendiendo?

Lo interesante de esta investigación es que hemos recogido los datos de dos nacionalidades para poner en marcha un estudio comparativo: japoneses que aprenden el idioma español y españoles que aprenden la lengua japonesa. Los japoneses tienen fama de ser conservadores, porque han experimentado una época en la que el gobierno nipón cerró históricamente todo el país por asuntos políticos y puede que esa experiencia haya influido en su carácter conservador. Por otro lado, a los orientales les da la impresión de que los europeos y americanos son más abiertos e innovadores que ellos. Entonces, nos surge una duda: ¿Su carácter puede afectar a la hora de aprender un idioma? Por

consiguiente, hemos analizado los datos de nuestros alumnos desde varios puntos de vista: su preferencia de la metodología, tasa de visionado de vídeos del curso, número de vídeos visionados y lo que les importa cuando ven vídeos teóricos del curso.

Tabla 23.

Distribución por nacionalidad e idioma que aprenden

Nacionalidad e idioma que aprenden	n.º	%	IC95%	IC95%
Japoneses que aprenden el idioma español	44	45.4	44.7	64.6
Españoles que aprenden el idioma japonés	53	54.6	35.5	55.3

Fuente: Elaboración propia

a. Preferencia de la metodología

Era de suponer que iba a haber alguna divergencia entre las dos nacionalidades, por el carácter propio de las culturas, sin embargo, según el resultado mostró lo contrario y no existen ninguna diferencia de gusto respecto a la metodología. Por otro lado, es necesario añadir que dentro de los españoles, se ha demostrado una diferencia bastante grande entre dos instituciones y puede que la variable de la institución o de la experiencia de la metodología *Flipped Classroom* haya afectado al resultado. Esta cuestión la analizaremos más adelante en otros subapartados.

Tabla 24.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la preferencia de la metodología

preferencia metodológica					
clase tradicional		<i>flipped classroom</i>		Total	
n.º	%	n.º	%	n.º	%

nacionalidad	españoles de idioma japonés	8	18.18 %	36	81.82 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	10	18.86 %	43	81.14 %	53	54.6 %
	Total	18	18.56 %	79	81.44 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Como la tabla 24 indica, ambas nacionalidades han elegido la metodología *flipped classroom* con un alto porcentaje, a pesar de que alrededor del 20 % de ambas nacionalidades ha escogido otra. Según las pruebas de chi-cuadrado, el valor P ha señalado 0.572 y no se muestra la relación significativa entre la nacionalidad y la preferencia de la metodología.

b. Tasa de visionado de vídeos del curso

El 19 % de los alumnos japoneses no vieron los materiales audiovisuales que había preparado la profesora, no obstante, todos los españoles los visionaron. Aquí es muy probable que tanto el carácter de la institución y de la asignatura como la motivación de los estudiantes hacia el estudio hayan influido en el resultado de la encuesta.

Tabla 25.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la tasa de visionado de vídeos del curso

nacionalidad		visionado de vídeos					
		No.		Sí.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	0	0.0 %	44	100.0 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	10	18.87 %	43	81.13 %	53	54.6 %
Total		10	10.3 %	87	89.7 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

A través de la tabla 25, podemos observar que, sin distinción de nacionalidades, la mayoría de los alumnos ha visionado vídeos del curso. Según las pruebas de chi-cuadrado, se muestra la relación significativa ($P=0.002$) entre la nacionalidad y la tasa de visionado de vídeos elaborados por la profesora.

c. Número de vídeos visionados del curso

En el subapartado anterior indicamos que la tasa de visionado de vídeos entre ambas nacionalidades era muy elevada, sin embargo, aquí se puede observar que casi un 60 % de los japoneses que aprendían el idioma español solo visionaron menos de la mitad de los materiales audiovisuales. Por el contrario, un 80 % de los alumnos de nacionalidad española ha cumplido su deber de visionar más de la mitad de los materiales. Como ha ocurrido en la variable de la tasa de visionado de vídeos, la motivación del alumnado español podría ser un mayor factor del resultado.

Tabla 26.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y el número de vídeos visionados del curso

		n.º de vídeos visionados					
		menos de la mitad		más de la mitad		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	8	18.2 %	36	81.8 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	31	58.5 %	22	41.5 %	53	54.6 %
	Total	39	40.2 %	58	59.8 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

El valor P obtenido en las pruebas de chi-cuadrado justifica la relación significativa ($P < 0.001$) entre la nacionalidad y el número de vídeos visionados.

d. Lo que les importa cuando ven vídeos teóricos del curso

En este subapartado, nos enfocamos en los contenidos de los vídeos teóricos del curso de japonés o español que ha elaborado el docente.

A través de este cuestionario, se puede observar qué es importante para nuestros alumnos al ver los vídeos teóricos. Los resultados nos servirán a la hora de elaborar los materiales tanto para los españoles como para los japoneses. Primero, verificamos, en ambas nacionalidades, si les importan los ejercicios en un vídeo teórico.

Tabla 27.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y los ejercicios en el vídeo

		con muchos ejercicios					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	6	13.63 %	38	86.37 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	9	16.9 %	44	83.1 %	53	54.6 %
	Total	15	15.46 %	82	84.54 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 27, se ve claramente que les importa que haya muchos ejercicios en un vídeo educativo. Sin embargo, como muestra el valor P ($P = 0.650$) conseguido por las pruebas de chi-cuadrado, entre la nacionalidad y los ejercicios en el vídeo no existe ninguna relación significativa.

En segundo lugar, analizamos la relación entre la nacionalidad y los ejercicios en un vídeo educativo.

Tabla 28.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y los ejemplos en el vídeo

		con muchos ejemplos					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	1	2.27 %	43	97.73 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	4	7.54 %	49	92.46 %	53	54.6 %
	Total	5	5.15 %	92	94.85 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Considerando los datos de la tabla 28 y las pruebas de chi-cuadrado, no se reconoce la relación entre dos variables ($P=0.373$) aunque les es importante a ambas nacionalidades que incluyan muchos ejemplos en un vídeo educativo. El resultado era algo parecido al de la variable anterior, la de la valoración de los ejercicios.

La tercera variable trata sobre las explicaciones gramaticales. Los japoneses dan mucha importancia al peso de las explicaciones gramaticales, porque la enseñanza del idioma inglés en Japón durante la Educación Secundaria Obligatoria, que son 3 años, se centra más bien y de forma generalizada en contenidos gramaticales. Por consiguiente, los alumnos están acostumbrados a recibir las explicaciones en clase y tienden a pedir las a la hora de recibir clases. Por el contrario, nos da la impresión de que a los europeos dan más importancia a la práctica, sin embargo, el resultado expuesto de la encuesta no refleja nuestra conjetura.

Tabla 29.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y las explicaciones gramaticales en el vídeo

		con muchas explicaciones					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	1	2.27 %	43	97.73 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	13	24.52 %	40	75.48 %	53	54.6 %
	Total	14	14.43 %	83	85.56 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 29, el resultado fue totalmente contrario a lo previsto. Los estudiantes españoles consideran que las explicaciones gramaticales son imprescindibles para un vídeo didáctico, mientras que hay un 20 % de los japoneses que no opinan lo mismo que los españoles. Además, el valor P muestra que se reconoce la relación entre las nacionalidades y las explicaciones gramaticales en el vídeo educativo ($P=0.002$), es decir, en nuestro caso, los españoles tienden a pedir muchas más explicaciones gramaticales en clase que los japoneses.

La cuarta variable es la brevedad del vídeo teórico. La brevedad del material audiovisual es uno de los elementos necesarios para la ‘generación de YouTube’ como hemos tratado en varios subapartados (Bergmann y Sams, 2014). Además, estando ante vídeos educativos, suponemos que este aspecto podría afectar a ambas nacionalidades y que les importaría bastante la brevedad.

Tabla 30.*Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la brevedad del vídeo*

		brevedad del vídeo					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	17	38.63 %	27	61.37 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	7	13.2 %	46	86.8 %	53	54.6 %
	Total	24	24.75 %	73	75.25 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

El resultado es algo sorprendente y en el caso del alumnado español, no se puede considerar que comparte totalmente la idea de Bergmann y Sams (2014) de que los jóvenes actuales prefieren que los vídeos sean cortos. En especial, a casi un 40 % de los alumnos españoles no les importa la brevedad del vídeo didáctico, es decir, aunque sea largo, existe un número considerable de jóvenes que entienden la necesidad y la importancia del material didáctico audiovisual. Por el contrario, en el caso de los japoneses, el porcentaje se queda en un 13 % y para ellos la brevedad es un factor muy importante a la hora de elegir un vídeo teórico. Cabe la posibilidad de que en esta variable también haya influido en la motivación del alumnado como la variable de la tasa de visionado y el número de vídeos vistos de los vídeos audiovisuales.

Con respecto a la relación entre la nacionalidad y la brevedad, el valor P muestra que existe relación significativa entre dos variables ($P=0.004$), es decir, en este caso, los japoneses prefieren que los vídeos educativos sean cortos mientras que a los españoles no les importa tanto la brevedad.

La quinta variable versa en torno a las imágenes o los dibujos en el vídeo. Sabemos que los seres humanos disponen de cinco sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto. Dentro de estos sentidos, las informaciones que nos proporcionan la vista y el oído son claves para aprender un idioma. Nuestros contenidos audiovisuales se componen de los contenidos gramaticales y los ejercicios correspondientes, y están hechos con Power Point, sin embargo, tal vez no incluimos suficientes imágenes. O quizá nuestros discentes no las requirieron. Por lo tanto, necesitábamos saber si nuestros alumnos las necesitan verdaderamente o no en los contenidos escolares.

Tabla 31.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y las imágenes o dibujos en el vídeo

		con muchas imágenes o dibujos					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	10	22.72 %	34	77.28 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	6	11.33 %	47	88.67 %	53	54.6 %
	Total	16	16.5 %	81	83.5 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Según el resultado, ambas nacionalidades tienden a esperar muchas imágenes o dibujos en un vídeo educativo. El porcentaje ha sido más alto en el caso de los estudiantes japoneses (88.6 %), aunque el de los españoles ha sido también bastante elevado (77 %). Respecto a la relación entre la nacionalidad y la existencia de imágenes o dibujos en un vídeo, el valor P señala 0.109 y no se puede reconocer sus relaciones significativas entre ellas.

La sexta variable trata sobre la imagen del profesor y la octava versa sobre la voz del mismo en un vídeo. En el subapartado 5.4 hemos mencionado la importancia de la presencia del profesor con voz o con imagen. En la mayoría de los casos, los alumnos suelen tener clases una vez o dos veces a la semana, o en un caso muy excepcional como el principio de la pandemia, donde muchos docentes no disponían de dispositivos digitales o sistemas de videoconferencia como Zoom, los estudiantes no pudieron acudir a clase durante meses y tuvieron que estudiar por su cuenta con los materiales aportados por el docente. Entonces, escuchar la voz del profesor viendo su cara, se supone que, al alumnado le da tranquilidad y cercanía, cubriendo la ausencia del profesor en el aula.

Tabla 32.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la imagen del profesor en el vídeo

		con imagen del profesor					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	25	56.82 %	19	43.18 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	37	69.82 %	16	30.18 %	53	54.6 %
	Total	62	63.92 %	35	36.08 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Tabla 33.

Relación entre la nacionalidad (e idioma que están aprendiendo) y la voz del profesor en el vídeo

con voz del profesor		
No me importa.	Me importa.	Total

		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nacionalidad	españoles de idioma japonés	2	4.55 %	42	95.45 %	44	45.4 %
	japoneses de idioma español	5	9.44 %	48	90.56 %	53	54.6 %
	Total	7	7.22 %	90	92.78 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

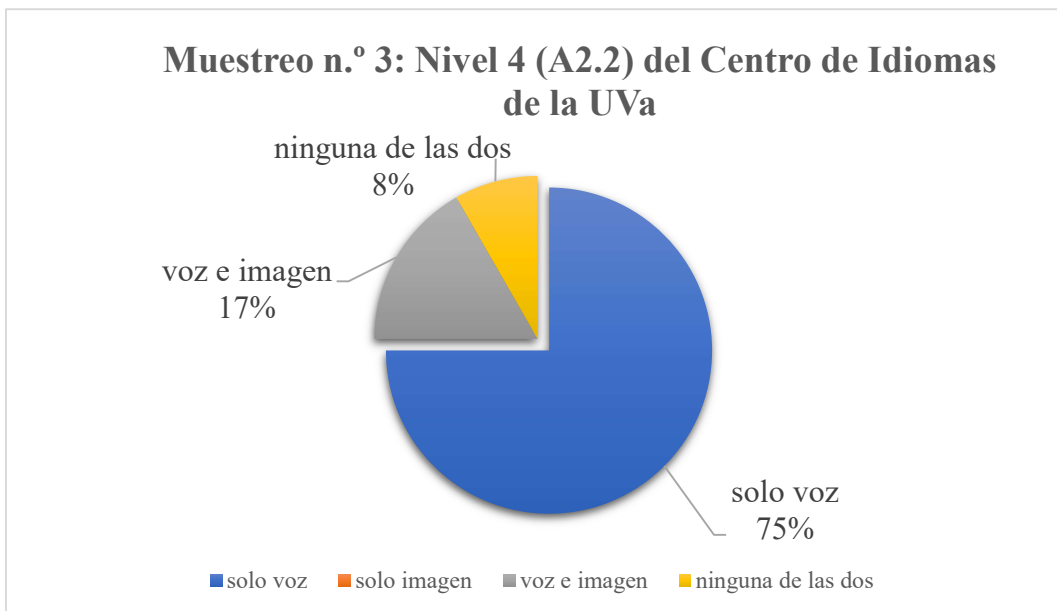
Según los resultados obtenidos, un gran número de discentes de ambas nacionalidades contestaron que no les importaba la imagen del profesor en un vídeo educativo (españoles: 56.7 %, japoneses: casi 70 %), sin embargo, su voz sí que preferirían que se incluyera en un vídeo y la cifra ha sido bastante alta (españoles: 95.5 %, japoneses: 90.6 %).

En cuanto a la relación entre la nacionalidad y la imagen o la voz de profesor, el valor P de ninguna de las dos, muestra la relación significativa entre las dos variables (P=0.133 de la imagen y P=0.302 de la voz).

Al analizar los datos detenidamente por institución, encontramos los datos bastante interesantes. Primero se realiza la comparación dentro del Muestreo n.º 1, es decir, dentro de la misma institución, pero de niveles distintos: Nivel 4 (A2.2) y Nivel 2 (A1.2) de los alumnos españoles del Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid.

Gráfico 10.

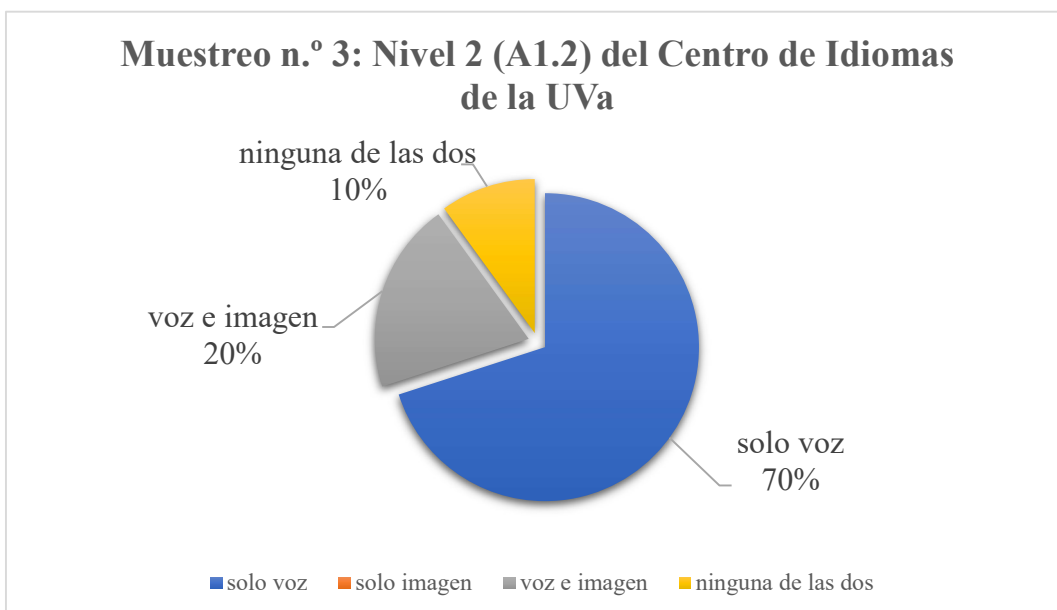
Lo que les importa a los alumnos españoles (Nivel 4, A2.2) del Centro de Idiomas de la UVa a la hora de ver un vídeo teórico



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11.

Lo que les importa a los alumnos españoles (Nivel 2, A1.2) del Centro de Idiomas de la UVa a la hora de ver un vídeo teórico

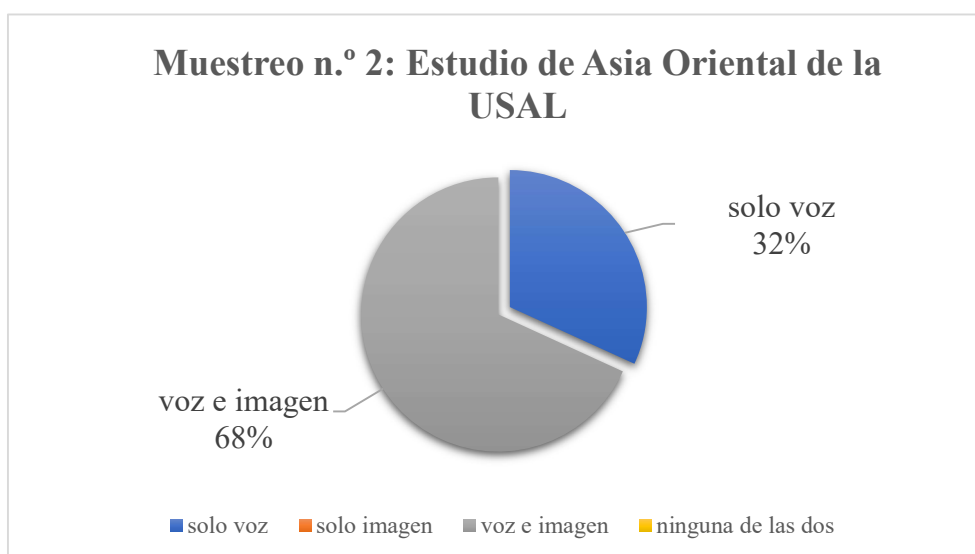


Fuente: Elaboración propia

Se observa que a pesar de haber divergencia de unos porcentajes, los dos gráficos son casi idénticos, o sea, los dos resultados son bastante semejantes: a la mayoría de los alumnos de la misma institución no le importa la imagen del profesor. Quizá pueda haber más confianza entre el alumnado y el profesorado, porque los de Nivel 4 (A2.2) ya llevaban tres años con la misma profesora y los de Nivel 2 (A1.2), un año. De todas maneras, viendo los porcentajes de la voz e imagen (Nivel 4: 16.7 %, Nivel 2: 20 %), los datos aportados tampoco muestran que no les parece absolutamente necesario la imagen. Solo podemos considerar que los que no necesitan la voz ni la imagen del profesor son minoritarios y casi todos los alumnos quieren que incluyan la voz o la imagen del profesor.

Gráfico 12.

Lo que les importa a los alumnos españoles de Estudios de Asia Oriental de la USAL a la hora de ver un vídeo teórico



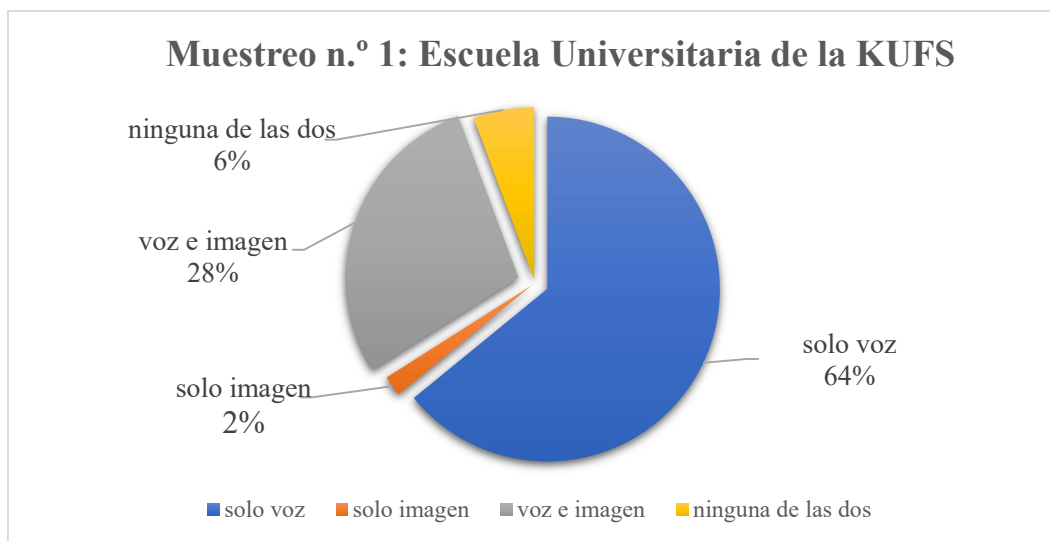
Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, si comparamos el Muestreo n.º 3 y n.º 2, son totalmente contrarios, aunque los dos sujetos sean de nacionalidad española. Tampoco existe ningún alumnado al que no le importe la voz ni la imagen. Es decir, en la Usal, la mayoría de los alumnos

prefieren que aparezca el profesor explicando en un vídeo teórico como si fuera una clase presencial.

Gráfico 13.

Lo que les importa a los alumnos japoneses de la Escuela Universitaria de la KUFS a la hora de ver un vídeo teórico



Fuente: Elaboración propia

La preferencia de los alumnos japoneses es parecida a la de los españoles del Centro de Idiomas de la UVa (Muestreo n.º 3). Una de las diferencias es que hay pocos alumnos a los que no les es necesario ni la voz ni la imagen del profesor. Asimismo, el porcentaje de alumnos a los que les importaban la voz y la imagen es un poco más elevado que los del Muestreo n.º 3. Entre los alumnos del Muestreo n.º 1 y el profesorado, faltaba un poco más de acercamiento psicológico, porque era la primera vez que aprendían juntos.

A pesar de la semejanza, hay que tener en cuenta que en los vídeos teóricos para los alumnos japoneses del Muestreo n.º 1, no estaban incluidas las imágenes de la profesora y solo incluían su voz. Se suponía que eso afectaría al resultado, pero

considerando la semejanza entre el resultado del alumnado del Muestreo n.º 1 y del Muestreo n.º 3, no creemos que haya habido alguna influencia clara.

¿Según el nivel (o el tiempo que lleva aprendiendo el idioma sujeto) cambian las creencias de los alumnos respecto a los vídeos teóricos del curso?

Cuando se imparte clase presencialmente, se cambia la forma de darla o la estrategia dependiendo de las reacciones o el estado de ánimo de los alumnos, condiciones meteorológicas o incluso cómo están los profesores. Dependiendo de las condiciones, ponemos más fáciles los ejercicios o terminamos antes sin acabar los temarios del día. Obviamente según el nivel que se imparta, se cambia totalmente el estilo de clase. En el caso de los materiales audiovisuales didácticos, es imposible modificarlos una vez que estén en la mano de los alumnos como las clases presenciales. Sin embargo, a la hora de editarlos, se puede preparar reflejando el gusto de los sujetos según sus creencias sobre un vídeo teórico del curso, por consiguiente, estos datos servirán seguramente.

Aquí se compara utilizando los datos del Muestreo 3, entre el Nivel 4 (A2.2) y Nivel 2 (A1.2) del Centro de Idiomas de la UVa y se analiza si a la hora de ver vídeos educativos les importan las siguientes cuestiones (pregunta 6 en el cuestionario dimensión 3): brevedad, con voz del profesor, con imagen del profesor, muchas explicaciones, muchas imágenes o dibujos, muchos ejemplos y muchos ejercicios.

Tabla 34.*Distribución por niveles*

ocupación	n.º	%	IC95%	IC95%
Nivel 4 (A2.2)	12	54.5	33.7	75.4
Nivel 2 (A1.2)	10	45.5	24.7	66.3

Fuente: Elaboración propia

Primero, trataremos la brevedad y aquí se nota bastante la divergencia entre dos niveles como se ve claramente en el gráfico 14. Hay una tendencia clara a que los alumnos del nivel inferior prefieren que el vídeo sea más corto y por el contrario, a los del nivel superior no les importa la brevedad. Además, el valor P muestra 0.015 por lo tanto, entre ellas existen una relación significativa.

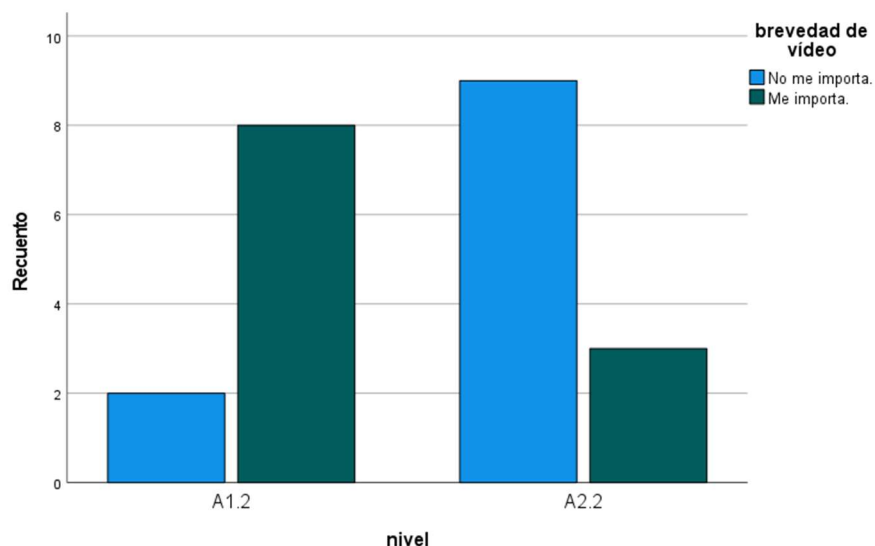
Tabla 35.*Relación entre el nivel del alumnado y la brevedad del vídeo*

		brevedad del vídeo					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nivel	A1.2	2	18.2 %	8	72.7 %	10	45.5 %
	A2.2	9	81.8 %	3	27.3 %	12	54.5 %
Total		11	100.0 %	11	100.0 %	22	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 14.

Relación entre el nivel del alumnado y la brevedad del vídeo



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, la voz del profesor. La importancia de la voz en un vídeo educativo ya ha sido mencionada. Según el resultado del análisis, como se muestra en las bases teóricas, la tasa de ambos niveles alcanzó al 90 % y se puede decir claramente que les importa la existencia de la voz en un vídeo teórico. Por otro lado, el valor P señaló un número no significativo ($P=0.714$) para la relación de las dos variables.

Tabla 36.

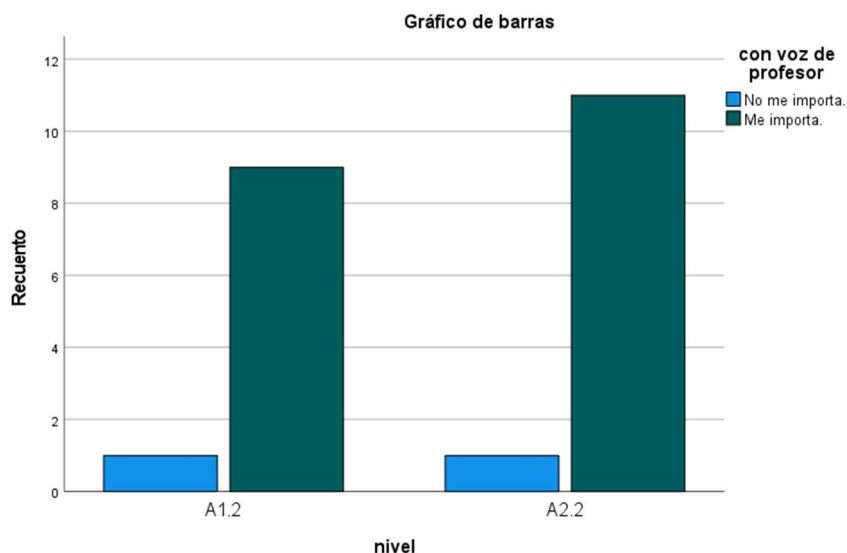
Relación entre el nivel del alumnado y la voz del profesor en el vídeo

		con voz del profesor					
		No me importa.		Me importa.		Total	
nivel		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nivel	A1.2	1	50.0 %	9	45.0 %	10	45.5 %
	A2.2	1	50.0 %	11	55.0 %	12	54.5 %
Total		2	100.0 %	20	100.0 %	22	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 15.

Relación entre el nivel del alumnado y la voz del profesor en el vídeo



Fuente: Elaboración propia

Tercero, la imagen del profesor. Los discentes de ambos niveles no han expresado especial interés en esta variable y el resultado ha sido totalmente contrario al de la variable anterior. Pero al igual que la variable mencionada antes, este valor P tampoco ha mostrado una relación significativa ($P=0.632$).

Tabla 37.

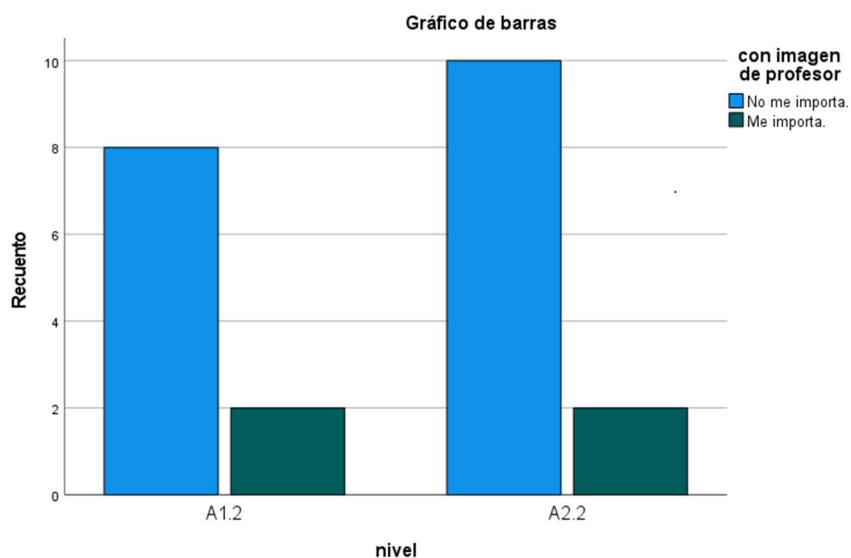
Relación entre el nivel del alumnado y la imagen del profesor en el vídeo

		con imagen del profesor					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nivel	A1.2	8	44.4 %	2	50.0 %	10	45.5 %
	A2.2	10	55.6 %	2	50.0 %	12	54.5 %
Total		18	100.0 %	4	100.0 %	22	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 16.

Relación entre el nivel del alumnado y la imagen del profesor en el vídeo



Fuente: Elaboración propia

La cuarta cuestión se centra en las explicaciones gramaticales en el vídeo didáctico. El resultado es bastante obvio y todos los alumnos, sin distinción de niveles, quieren que les demos muchas explicaciones en un vídeo del curso (A2.2: 100 %, A1.2: 90 %). También se añade que el valor P no mostró una relación significativa entre el nivel del alumnado y las explicaciones (P=0.455).

Tabla 38.

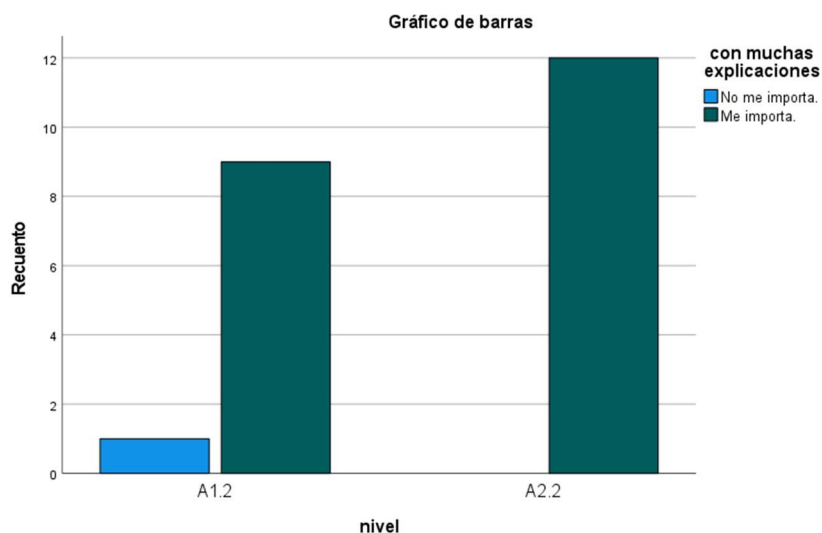
Relación entre el nivel del alumnado y las explicaciones en el vídeo

		con muchas explicaciones					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nivel	A1.2	1	100.0 %	9	42.9 %	10	45.5 %
	A2.2	0	0.0 %	12	57.1 %	12	54.5 %
Total		1	100.0 %	21	100.0 %	22	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 17.

Relación entre el nivel del alumnado y las explicaciones en el vídeo



Fuente: Elaboración propia

En la quinta cuestión nos aproximamos a las imágenes o dibujos en el vídeo del curso. Aunque el resultado es parecido a la variable anterior y les importan las imágenes o dibujos en un vídeo educativo, el porcentaje no es tan elevado como el anterior, como se puede observar en la tabla 39 y el gráfico 18. Respecto al valor P, no se señala ninguna relación significativa ($P=0.616$) entre dos variables.

Tabla 39.

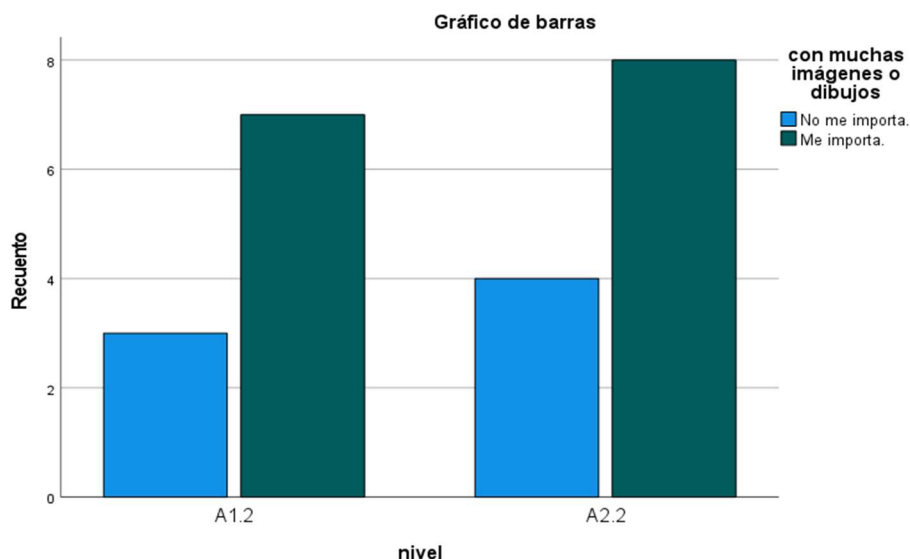
Relación entre el nivel del alumnado y las imágenes o dibujos en el vídeo

		con muchas imágenes o dibujos					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nivel	A1.2	3	42.9 %	7	46.7 %	10	45.5 %
	A2.2	4	57.1 %	8	53.3 %	12	54.5 %
Total		7	100.0 %	15	100.0 %	22	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 18.

Relación entre el nivel del alumnado y las imágenes o dibujos en el vídeo



Fuente: Elaboración propia

La penúltima es incluir varios ejemplos en el vídeo educativo. Su resultado es totalmente homogéneo con la variable de ‘muchas explicaciones’. Dentro de las explicaciones, los ejemplos cumplen a un rol importante, por lo tanto, se supone que comparten más o menos el mismo resultado. El valor P ha sido 0.455 y entre ellas tampoco muestra una relación significativa.

Tabla 40.

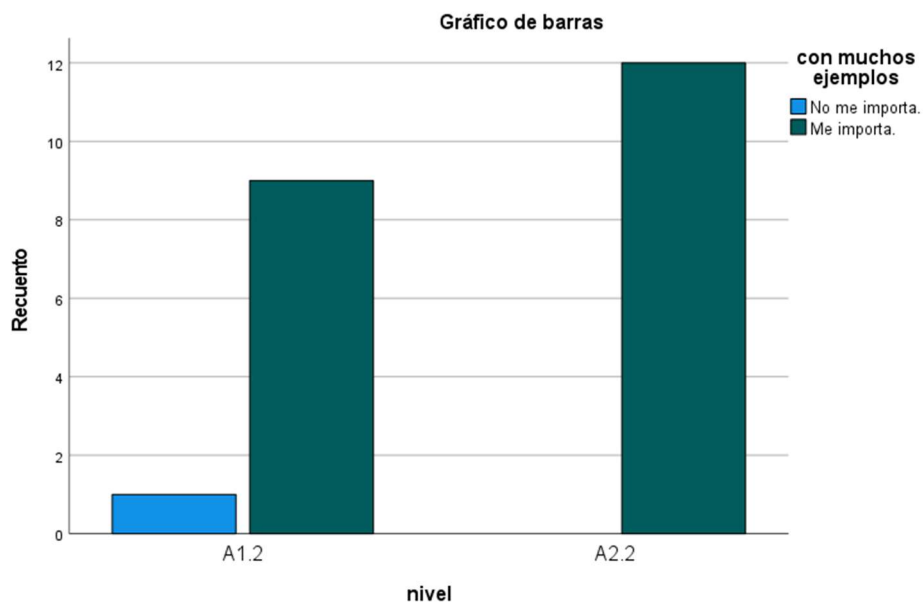
Relación entre el nivel del alumnado y los ejemplos en el vídeo

		con muchos ejemplos					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nivel	A1.2	1	100.0 %	9	42.9 %	10	45.5 %
	A2.2	0	0.0 %	12	57.1 %	12	54.5 %
Total		1	100.0 %	21	100.0 %	22	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 19.

Relación entre el nivel del alumnado y los ejemplos en el vídeo



Fuente: Elaboración propia

La última variable se aproxima a la cantidad de ejercicios dentro del vídeo teórico. Decidimos poner los ejercicios con el objetivo de que los alumnos los hicieran tras ver los vídeos y posteriormente comprobar o compartir con sus compañeros o con la profesora dentro de clase⁴⁸. Según los datos aportados, los alumnos del Nivel A2.2 quieren que les pongan muchos ejercicios en el vídeo. Seguro que los ejercicios ayudan a digerir las explicaciones del vídeo teórico y sirven para saber si han entendido bien por sí mismos. Respecto al valor señaló $P=0.226$, por lo que aquí tampoco se puede justificar la relación significativa entre las dos variables mencionadas.

⁴⁸ Los alumnos del Muestreo n.º 2 (Estudios de Asia Oriental de la USAL) tenían que entregar los ejercicios a través de la plataforma Studium antes de clase, aunque estos datos no están incluidos en este análisis.

Tabla 41.

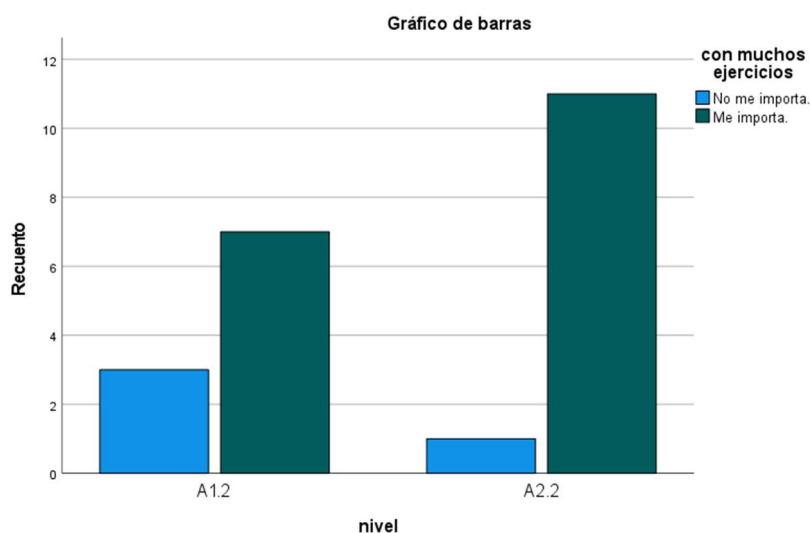
Relación entre el nivel del alumnado y los ejercicios en el vídeo

		con muchos ejercicios					
		No me importa.		Me importa.		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
nivel	A1.2	3	75.0 %	7	38.9 %	10	45.5 %
	A2.2	1	25.0 %	11	61.1 %	12	54.5 %
Total		4	100.0 %	18	100.0 %	22	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 20.

Relación entre el nivel del alumnado y los ejercicios en el vídeo



Fuente: Elaboración propia

¿Se puede observar alguna influencia de la variable del visionado del vídeo teórico a la hora de elegir la metodología entre la innovadora y la tradicional?

Para nuestros estudiantes, visionar vídeos teóricos es una tarea aparte fuera de la clase y a veces nos cuesta convencerles de que lo hagan. Por otro lado, aunque les parece

trabajoso o costoso, sí son conscientes de la existencia de una recompensa de poder aprender mejor y entienden que vale la pena esforzarse.

Tabla 42.

Relación entre el visionado de vídeos del curso y la preferencia de la metodología

		preferencia metodológica					
		clase tradicional		<i>flipped classroom</i>		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
visionado de vídeos	No.	7	38.9 %	3	3.8 %	10	10.3 %
	Sí.	11	61.1 %	76	96.2 %	87	89.7 %
Total		18	100.0 %	79	100.0 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

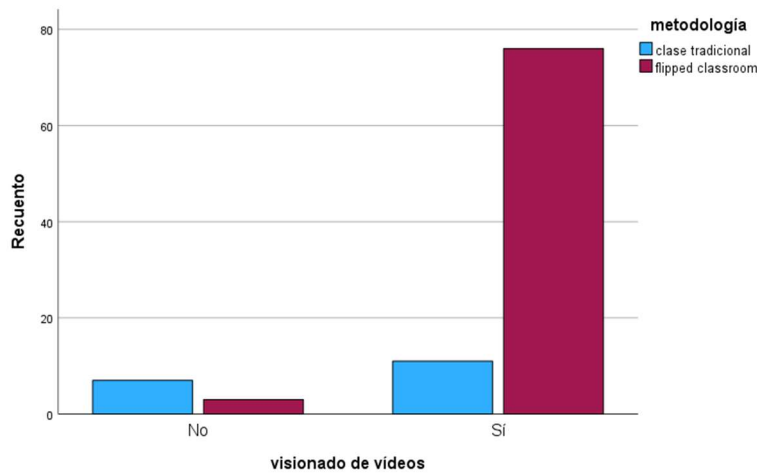
Casi un 90 % de los participantes han visto vídeos educativos y dentro de ellos, un 87 % eligió la metodología *flipped classroom*, por lo que solo un 13 % prefirió la clase tradicional. Por otra parte, dentro de los que no han visionado dichos vídeos, tres de diez alumnos escogieron el aula invertida a pesar de no ver vídeos. Inferimos que han disfrutado el cambio de forma de recibir clases o el ambiente de la nueva metodología y eso ha quedado reflejado en el resultado. Estos datos muestran que si un alumnado experimenta dicha metodología, hay más posibilidad de que se ponga contento con ella y que quiera repetir la experiencia.

Los datos entre el número de vídeos teóricos visionados y la preferencia de la metodología confirman lo que acabamos de mencionar. En el caso de no visionar los vídeos teóricos, respecto a los españoles que han visto todos los vídeos teóricos, que son 35 alumnos en total, solo cinco eligieron la clase tradicional y en el caso de los japoneses, que, entre 13 alumnos, solo uno prefirió la tradicional. Sin embargo, parece que solo visionar el vídeo afecta a la decisión a la hora de elegir la metodología preferida, porque

a pesar de que 39 alumnos solo hayan visionado menos de la mitad de los vídeos, 28 de ellos escogieron el aula invertida. Este dato muestra que este enfoque es no solo estudiar la parte teórica con materiales previamente, sino que conlleva además realizar ejercicios o actividades de enriquecimiento en el aula. Por último, el valor P señala que se reconoce la relación significativa entre el visionado de vídeos teóricos y la metodología ($P < 0.001$).

Gráfico 21.

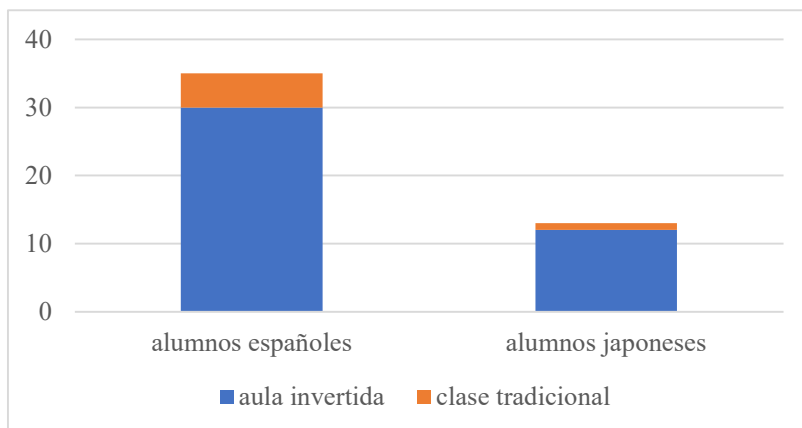
Relación entre la tasa de visionado de vídeos del curso y la preferencia de la metodología



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 22.

Relación entre el número de vídeos del curso visionados y la preferencia de la metodología en el caso de los alumnos que visionaron todos los vídeos



Fuente: Elaboración propia

¿Se puede observar alguna influencia de la variable de la experiencia a la hora de elegir la metodología entre la innovadora y la tradicional?

Según los datos escogidos, solo había 12 alumnos con experiencia en el uso de la metodología *flipped classroom* y todos ellos eligieron el mismo enfoque innovador. Por otro lado, 67 estudiantes sin experiencia escogieron la misma metodología, mientras que 18 sin experiencia eligieron la clase tradicional, quizá por desconocimiento.

Tabla 43.

Relación entre la experiencia de la metodología flipped classroom y la preferencia de la metodología

		preferencia metodológica					
		clase tradicional		<i>flipped classroom</i>		Total	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
experiencia de F.C.	sin experiencia	18	100.0 %	67	84.8 %	85	87.6 %
	con experiencia	0	0.0 %	12	15.2 %	12	12.4 %
	Total	18	100.0 %	79	100.0 %	97	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

Suponíamos que la experiencia de este tipo de metodología innovadora quitaría la barrera de tener miedo hacia el cambio, sin embargo, de todas maneras, la mayoría de los alumnos, aunque no tuvieran experiencia, escogieron el aula invertida. Además, como muestra el valor P ($P=0.072$) no hay una relación significativa entre dos variables y para los alumnos de la nueva generación digital, no es ningún obstáculo introducir un enfoque nuevo.

¿Pueden influir las circunstancias que rodean a los alumnos en las variables (en este caso, una asignatura obligatoria u opcional de un grado o un curso de extraescolar) cuando introducimos la metodología innovadora como el aula invertida?

La metodología *flipped classroom* es un enfoque didáctico que requiere de un esfuerzo tanto para docentes como discentes. En el caso de los estudiantes, deben visionar los vídeos teóricos fuera de clase y algunos se quejan de no disponer del tiempo libre necesario para realizarlo. Sin embargo, como ya se ha mostrado en este subapartado, si una vez que el alumnado lo experimenta y se entera de que le funciona perfectamente, lo acepta con gusto. En teoría, este enfoque metodológico funciona con todos los tipos de estudiantes de todos los campos de estudio. No obstante, siempre hay un cierto número de alumnos que rechazan este tipo de innovación en el aula. Dependiendo de las instituciones donde se aplica la metodología, los docentes podrían modificar la estrategia o los contenidos de los materiales audiovisuales para que se aumente el número de visionados, sobre todo, hasta que se acostumbren al nuevo cambio.

Utilizando los datos recogidos y analizados en este subapartado, se puede decir que las instituciones, cuyas asignaturas tienen carácter obligatorio como las universidades, nos facilitan la introducción de dicho enfoque. Asimismo, en una institución como el Centro de Idiomas, tampoco es complicado, porque la motivación del alumnado suele ser bastante elevada. Por otro lado, en caso de asignaturas opcionales, como la de segundas lenguas, no se tiene la motivación alta, por lo que a los alumnos no les interesa mucho este tipo de tarea fuera del aula. En este caso, los docentes tienen necesidad de tomar alguna medida o cambiar de estrategia, teniendo en cuenta los análisis que hemos realizado a lo largo de este subapartado, por ejemplo, darles recompensa o penalizarlos

por visionar, o no, vídeos teóricos del curso, o modificar los contenidos audiovisuales para que los alumnos muestren interés en verlos.

Para cerrar este capítulo, se analizarán los comentarios finales de todos los sujetos para solucionar algunas dudas del principio: ¿Cómo se habían tomado los alumnos la experiencia de la metodología *Flipped Classroom*? ¿Verdaderamente funciona la metodología para cambiar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos? Asimismo, ¿se puede observar alguna divergencia entre los alumnos españoles y los japoneses en los comentarios vertidos por ellos? Y por último, especialmente, es un tema que nos interesa, porque es un pilar de esta investigación y servirá para a clases tanto de ELE como de japonés con la metodología *Flipped Classroom*.

¿Cómo se habían tomado los alumnos la experiencia de la metodología *Flipped Classroom*?

Como se muestra en la tabla 44, el número de los sujetos a favor del aula invertida llegó a 79 (el 81.4 %) y la mayoría aceptó la experiencia positivamente.

Tabla 44.

Distribución por metodología preferida de todos los participantes

metodología preferida	n.º	%	IC95%	IC95%
<i>flipped classroom</i>	79	81.4	73.7	89.2
metodología tradicional	18	18.6	10.8	26.3

Fuente: Elaboración propia

Especialmente, respecto al Muestreo 3, todos los alumnos han mostrado una gran satisfacción sobre la experiencia en los cuestionarios:

“Es más dinámica y permite avanzar más rápido”. (1UVa18/19)

“Se puede volver a ver la explicación en cualquier momento y se ahorra más tiempo en el aula que se puede aprovechar para hacer más ejercicios”. (2UVa18/19)

“Los videos ayudan mucho a entender la materia que se va a tratar. Además, se pueden consultar para estudiar y permiten dedicar más tiempo de la clase para reforzar lo aprendido”. (12UVa18/19)

“Es más participativo y las clases son más ágiles de esta forma”. (14UVa18/19)

“Puedo llevar más al día las clases cuando falto”. (15UVa18/19)

Los términos más repetidos en los comentarios eran ‘clase’, ‘cualquier’ y ‘momento’: primero, muchos han percibido el cambio dentro del aula y han valorado la agilidad de aprendizaje en clase. Sienten que avanzan más rápido los temarios y que les facilita su comprensión gracias a los vídeos. Asimismo, por la naturaleza de la variedad de ocupaciones, es el único grupo que ha mencionado el uso del vídeo en caso de su ausencia. Para los empleados, sería útil un material audiovisual como nuestros vídeos, porque pueden acceder en ‘cualquier momento’.

Por otro lado, los comentarios positivos del Muestreo n.º 2 se centran más en el vídeo teórico:

“Porque el contenido que se ve en los vídeos nos introduce al tema y ya vamos a las

clases sabiendo más o menos lo que vamos a ver”. (25USAL20/21)

“Porque puedo verlos cuando tengo tiempo y hacerme mi propio horario”.
(38USAL20/21)

“Me gusta más porque aparte de poder hacer apuntes gracias a los videos de YouTube también la explicación gramatical está en Studium para poder verla cuando queramos y en las clases podemos hacer más ejercicios y preguntar más dudas, es decir, practicar más”. (39USAL20/21)

“Al subir vídeos acompañados de imágenes me ayuda a entender mejor la asignatura, además, también puedo pausar o volver a ver los vídeos. Al principio me costó adecuarme a este método de trabajo, pero ahora lo veo más práctico”.
(44USAL20/21)

En esta institución, los temarios son bastante ajustados y los docentes deben dar los contenidos gramaticales muy rápido. Por lo tanto, los alumnos no notaron la agilidad en el aula como los del Muestreo n.º 3 y aceptaron los vídeos como una parte o un adelanto de las clases presenciales. Mientras en la clase tradicional no tienen tiempo suficiente para tomar notas, con los vídeos teóricos pueden estudiar tranquilamente en casa. O sea, se puede decir que ha cambiado la forma de aprendizaje de los estudiantes fuera del aula. Algunos se dieron cuenta de que era una herramienta útil para mejorar su aprendizaje en el aula y lo integraron vertiginosamente en su rutina diaria. Su adaptación rápida a la metodología innovadora nos hace recordar las palabras de Bergmann y Sams (2014) de la ‘generación de YouTube’. Sin embargo, comparando con los del Muestreo n.º 3,

existen algunos rechazos hacia la nueva metodología (36.3 %) y había comentarios negativos al respecto.

“Me gusta más el modelo presencial con las explicaciones en el momento en clase”.

(23USAL20/21)

“Porque estoy más acostumbrada”. (24USAL20/21)

“No sé, me parecía más interactivo y ameno”. (26USAL20/21)

“Porque si no tienes un ritmo adecuado de aprendizaje, en mi opinión, te podrías perder mucho en el temario”. (28USAL20/21)

“Porque la clase me parecía más ordenada y no confundía algunas cosas”.

(43USAL20/21)

Muchos de los comentarios negativos se relacionan con el temario. Quizá el fallo fue implementar esta metodología en una asignatura que se impartía entre dos profesores. Los alumnos tenían que aprender no solo con dos profesores, sino con dos metodologías distintas y eso, se supone que, ha generado una confusión entre los alumnos. Además, puede que haya influenciado la experiencia de haber recibido de la misma profesora una clase tradicional en el curso anterior. La clase era de conversación y se desarrollaba con un ritmo lento en comparación con las asignaturas de gramática como la analizada. En principio, es una asignatura en la que el nivel de satisfacción suele ser muy alto y se deduce que los sujetos de esta investigación han tenido la misma impresión. De todas maneras, con el tiempo, puede que los estudiantes se acostumbren como los del Muestreo n.º 3 y que cambien de idea.

Por último, prestaremos atención a los comentarios del Muestreo n.º 1 (KUFS)⁴⁹.

Se observan varios comentarios que difieren de los vertidos con anterioridad:

“En clase, puedo poner más atención sobre los puntos que no había entendido bien en el vídeo”. (47KUFS18/19)

“He podido aprender divirtiéndome”. (52KUFS18/19)

“La clase fue divertida. Muchas gracias. Seguiré estudiando el español, aunque sea poco a poco”. (56KUFS18/19)

“Entendí mejor que con otros profesores y me he divertido”. (63KUFS18/19)

“Me pareció bien que no solo estudiamos los temarios del texto sino también estudiamos con juegos”. (68KUFS18/19)

“Es muy fácil de entender y me dieron ganas de venir a clase”. (69KUFS18/19)

“Creo que la profesora ha creado un entorno en el que los alumnos son más propensos a participar voluntariamente”. (81KUFS18/19)

“Porque no me tiene que distraer la pizarra y puedo volver a ver varias veces lo que quiero ver”. (85KUFS18/19)

“Porque pude trabajar con iniciativa en clase comprobando con mis compañeros las conjugaciones de verbos”. (86KUFS18/19)

“Puedo revisar lo que he estudiado previamente, así que es fácil de recordar”. (90KUFS18/19)

⁴⁹ Los comentarios del Muestreo n.º 1 han sido traducidos por la autora de esta investigación, puesto que los sujetos son de nacionalidad japonesa y por su bajo nivel de español, no fue posible que contestaran a las cuestiones empleando la lengua española.

Más de la mitad de los comentarios positivos está relacionada con el vídeo y los términos más codificados en sus comentarios son ‘fácil’ y ‘entender’. Se considera que incluso para los principiantes, fue un contenido fácil de entender. Asimismo, varios han comentado sobre la clase y el 76 % de los comentarios es favorable e incluyen los términos positivos como ‘divertida’ y ‘mejor’. Es decir, aunque obviamente los discentes han aprendido mejor en clase, lo más importante es que lo han disfrutado. Se recuerda que los sujetos del Muestreo n.º 1 no suelen tener mucha motivación, por lo tanto, la clave del éxito de esta investigación han sido las actividades dentro del aula. De hecho, como ya hemos comentado anteriormente, aplicar solo vídeos no es el aula invertida, sino que diseñar las actividades dentro del aula es primordial para este enfoque innovador.

Según los comentarios aportados por los alumnos japoneses, se puede decir que les ha funcionado parcialmente, puesto que hay algunas expresiones relacionadas con la motivación como ‘me dieron ganas de venir a clase’ o ‘seguiré estudiando el español’. Seguro que se ha despertado el interés o la curiosidad de algunos alumnos hacia el idioma meta y se ha aumentado la motivación de aprenderlo. Los términos como ‘iniciativa’ o ‘voluntariamente’ también deben ser fruto de la metodología *Flipped Classroom*, puesto que este tipo de asignatura, que no es obligatorio, con muchos alumnos matriculados en un aula grande, los estudiantes se distraen y suelen estudiar pasivamente.

Respecto a los comentarios negativos, la mitad no tiene que ver con la implementación de dicha metodología, pero existen algunos rechazos fuertes hacia ella.

“Entiendo mejor cuando me explica de nuevo en clase lo que he estudiado en casa previamente”. (59KUFS18/19)

“Los vídeos son aburridos”. (60KUFS18/19)

“Ambas metodologías estaban bien, pero pude entender mejor la explicación de otro profesor”. (66KUFS18/19)

“No se debe usar una metodología a la que no estás acostumbrado”. (71KUFS18/19)

“El nivel de comprensión de una lección cambia dependiendo de si se ha visto el vídeo o no (por un despiste)”. (78KUFS18/19)

“Tal vez solo para los que tienen el nivel bajo, pero creo que es más importante volver a estudiar la base y repasar”. (96KUFS18/19)

Quizá sea más complicado con los estudiantes japoneses que con los españoles por las razones comentadas anteriormente, sin embargo, repitiendo las experiencias y mejorando, tanto los materiales teóricos como las actividades dentro del aula, podrían cambiar las opiniones opuestas.

¿Verdaderamente funciona la metodología para cambiar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos?

Recordamos la relación entre el aula invertida y el Constructivismo que mencionamos en el subapartado 3.3.1. Según Piaget, el desarrollo cognitivo se realiza repitiendo los procesos de asimilación y acomodación (Wadsworth, 1996; Ozawa 2009). Si un alumno quiere procesar lo que acaba de aportar el profesor en clase, primero tiene que interiorizarlo para unirlo con lo que ya tiene en sus esquemas. Es decir, el alumno necesita tiempo para todo el proceso mencionado. El problema es que cada alumno tiene

su ritmo y a algunos les es complicado realizarlo en el aula. Hemos comentado que la metodología *Flipped Classroom* es una de las soluciones.

Analizando los comentarios vertidos por los alumnos, la metodología *Flipped Classroom* ha servido para solucionar el problema.

“Porque permite que en clase se resuelvan dudas y hagan prácticas de lo aprendido”.

(7UVa18/19)

“Te facilita el acercamiento a la clase”. (21UVa18/19)

“Porque te puedes tomar el tiempo que necesites para volver a ver los vídeos, y llegar a clase con las cosas claras. Además, entregar tareas semanalmente nos obliga a entender bien las cosas antes de ir a clase”. (31USAL20/21)

“Me parece más didáctica y entretenida, además que los ejercicios orales ayudan mucho a comprender mejor las explicaciones”. (34USAL20/21)

“Se profundiza en la comprensión”. (70KUFS18/19)

“Ver los vídeos me quita tiempo, pero conocer previamente los contenidos hace que entienda mejor la clase”. (82KUFS18/19)

Tras la experiencia los alumnos notaron el cambio en su aprendizaje tanto su proceso como la mejora de calidad. El tiempo de asimilar y acomodar las informaciones nuevas ha aumentado, porque los alumnos han tenido el tiempo necesario fuera del aula y han venido a clase preparados para profundizar en su aprendizaje con los iguales o el profesor a través de los ejercicios o actividades. Las actividades dentro del aula sirven de repaso para ellos y luego cuando quieran, pueden repasar en casa todas las veces que

consideren oportuno. Los vídeos les ofrecen oportunidades de aprendizaje. Obviamente ha aumentado el tiempo de estudio fuera del aula, puesto que aparte de que la mayoría ha visionado el vídeo con antelación, algunos lo han visto después o incluso antes del examen.

¿Se puede observar alguna divergencia entre los alumnos españoles y los japoneses en los comentarios vertidos por ellos?

Primero, hay que tener en cuenta que, en esta investigación, no solamente analizamos por nacionalidades, sino por las instituciones en donde permanecen los sujetos, por consiguiente, puede que las variantes de las instituciones afecten al resultado.

Se observan algunos puntos en común o en contra entre las dos nacionalidades, españoles y japoneses: por ejemplo, según la imagen 30 y 31, para ambas nacionalidades, la clase presencial es importante.

No obstante, a los españoles les importa más la agilidad, porque quieren que avancen más rápido los temarios o deben acabarlos en un tiempo determinado por la institución. Asimismo, consideran que las explicaciones y los ejercicios tanto dentro como fuera del aula son imprescindibles para profundizar en el aprendizaje. Es decir, para los españoles, son más primordiales la agilidad de la clase y el aprendizaje más profundo del idioma meta.

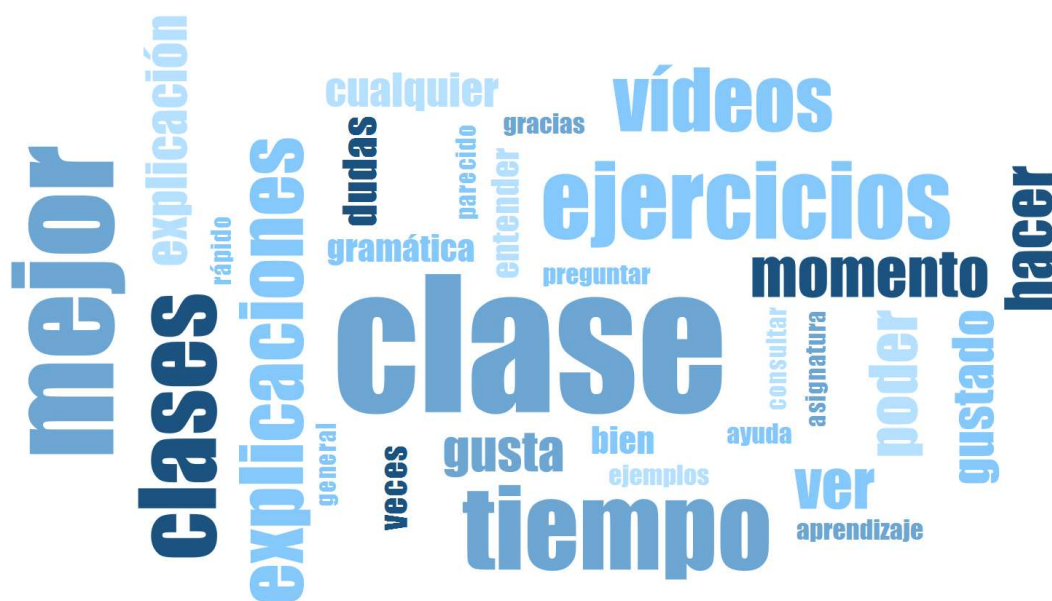


Imagen 30. Impresiones de los alumnos españoles después de la experiencia elaborado por la autora

Por otra parte, para los estudiantes japoneses, es más importante comprender bien los temarios de manera más simple, no predomina la rapidez o agilidad propia de los españoles. Por lo tanto, hemos de dividir sus opiniones en dos supuestos:

1. Los que consideraron que los vídeos son materiales ideales para aprender, porque son de fácil acceso.
2. Los que pensaron que escuchando las explicaciones del profesor en el aula sería menos complicado y más fácil de entender.

También hay otros datos interesantes que merecen ser comentados. Como hemos mencionado anteriormente, los japoneses acostumbran a aprender de manera conservadora y prefieren no cambiar su forma de estudiar. Sin embargo, a varios, incluso a los que no estaban a favor de la innovación, les dio la impresión de que las clases fueron

divertidas realizando las actividades o juegos. Los japoneses, aparte de ser conservadores, en general, son muy pasivos en clase y no se atreven a preguntar por la vergüenza que les causa. Por lo tanto, comparando con los españoles, los japoneses toman en cuenta más el ambiente de clase para acercarse al profesor o facilitar a la hora de preguntar al docente o a sus compañeros sobre los temarios.



Imagen 31. Impresiones de los alumnos japoneses después de la experiencia elaborada por la autora

Por último, en la imagen 31, se puede percibir que aparece un término de agradecimiento ‘gracias’. Además, algunos expresaron un sentimiento de pena por no ser un buen alumno o porque no sacaron una buena nota en el examen. Nos parece un dato curioso que refleja mucho el carácter japonés.

“Creo que no he sido un alumno (una alumna) ejemplar, lo siento. Muchas gracias por darnos la clase, aunque sea solo por un cuatrimestre”. (87KUFS18/19)

“Creo que no he sido buen alumno y lo siento por no poder sacar una buena nota. Pero intentaré esforzarme más”. (96KUFS18/19)

Por otro lado, los estudiantes españoles, a pesar de que algunos expresaron su agradecimiento en los mensajes para la profesora, incluso escritos en lengua meta, no hemos percibido las expresiones de pena, sí vistas en los alumnos japoneses.

“Me ha gustado poder recurrir a los vídeos cuando quiera para repasar, creo que van a ser útiles de cara al examen. En general todo este cuatrimestre me ha resultado interesante y gratificante. Muchas gracias por las clases”. (31USAL20/21)

“Lo mejor es el tener videos con explicaciones y ejercicios para asegurarse de que los entendemos. No se me ocurre nada malo sobre la clase. Muchas gracias”. (32USAL20/21)

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión y conclusiones relacionadas con los objetivos de la tesis

A lo largo de esta investigación, hemos analizado la metodología *Flipped Classroom* desde la parte teórica hasta la experimental.

En la parte teórica, repasamos las nuevas metodologías en la enseñanza que forman parte del *Active Learning* y que apoyan al modelo *Flipped Classroom*, como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el trabajo por proyectos y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), así como el trabajo por competencias. El aprendizaje colaborativo y cooperativo muestra la importancia de aprender algo junto con los iguales, la necesidad de cooperar con ellos y de ayudarse mutuamente (Dillenbourg, 1999; Slavin, 2010, citado por Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2015). Del trabajo por proyectos y el aprendizaje basado en proyectos se aprende la importancia del aprendizaje participativo y cooperativo, la motivación y los conocimientos declarativos. En el proceso de realizar el trabajo, los alumnos aprenden a tomar la iniciativa del aprendizaje y a gestionarlo con sus compañeros, por lo tanto, promueven la responsabilidad propia y también la grupal. Asimismo, aplicando la teoría en la práctica, les facilita memorizar a largo plazo y mejoran sus habilidades intelectuales (Álvarez Borrego et al., 2010; García-Valcárcel y Basilotta, 2017; Thomas, 2000). El trabajo por competencias tiene que ver con el aprendizaje significativo, que planteó Ausubel, que se produce a la hora de procesar la información nueva con la almacenada en el esquema. Nuestros estudiantes no son bebés y ya poseen capacidades o habilidades que habían conseguido anteriormente y pueden desarrollar a través del trabajo.

Respecto a la *Flipped Classroom*, mencionamos cómo se ha producido su evolución en EE.UU., Japón y España históricamente, incluidas sus variaciones con todos los modelos derivados de ella: *flipped learning with just in time teaching*, *flipped learning forte*, *flip in colours* y *flipped mastery learning*. El modelo *flipped mastery learning* nace del *mastery learning* de Bloom. Bloom lo planteó pensando en que un alumno puede enfrentarse a un reto si dispone del tiempo y el apoyo necesario. Su base teórica proviene del modelo de aprendizaje escolar de Carroll. Carroll (1963) aclara que para tener éxito en el estudio, la calidad y la duración de la instrucción son claves. O sea, si mejora la calidad de clase y aumenta el tiempo que realmente dedica al estudio, cualquier alumno puede obtener un rendimiento académico mejor. Flipeando, las clases serán más personalizadas y nos permitirán atender a los alumnos, facultando que cada alumno pueda aprender a su ritmo. Con el modelo *flipped learning with just in time teaching*, los docentes pueden medir la comprensión del estudio de sus alumnos antes de clase, porque los alumnos contestan un cuestionario tras visionar un vídeo teórico. Así, nos da tiempo de analizar sus puntos débiles y podemos hacer un *feedback* adecuado en el aula. En caso del modelo *flipped learning forte*, existe un paso más allá de lo implementado con el *flipped learning with just in time teaching*, es decir hay un *feedforward* entre el estudio previo con un vídeo y la clase. Se profundizará más en el aprendizaje del alumno, pero la carga del profesor será mucho mayor que con otros enfoques didácticos. En cuanto al modelo *flip in colours*, no damos un *feedforward* inmediato a todos los discentes como en el *flipped learning forte*, sino que clasificamos con colores los problemas o dudas del alumno y solo en caso necesario, modificamos las actividades para que el *feedforward* se refleje.

Hemos reconocido que, en comparación con los EE.UU., que es el pionero de la misma, tanto en Japón como en España, dicha metodología está en pleno proceso de desarrollo, sobre todo, en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros, aunque tras la pandemia, se ha acelerado un poco el proceso.

Hay que recordar que el enfoque *Flipped Classroom* comparte varios puntos en común con el constructivismo: dando protagonismo al alumnado, facultando la capacidad de encontrar soluciones por sí mismo, permitiendo la asimilación y acomodación de sus conocimientos en el esquema, asentando el uso del andamiaje, así como siendo el responsable de su propio aprendizaje. Los representantes más destacados son Piaget del ‘constructivismo cognitivo’ y Vygotsky del ‘constructivismo social’. El constructivismo cognitivo de Piaget trata sobre los procesos de repetición, de asimilación y de acomodación que realizan los discentes (Wadsworth, 1996; Ozawa 2009). Por otro lado, Vygotsky (1979) muestra que el aprendizaje no debe situarse en la zona de desarrollo real (ZDR) ni en la zona de desarrollo potencial (ZDPt). Hay que estar en la zona de desarrollo próximo (ZDP) donde el alumnado pueda recibir la ayuda de los compañeros o el profesorado. De esta idea de la ZDP, ha partido la teoría de andamiaje de Bruner, Wood y Ross (1976) que muestra la importancia de la ayuda de iguales o del profesor. También hablamos del aprendizaje significativo de Ausubel que está basado en el ‘aprendizaje por descubrimiento’ de Bruner. Dentro de esta teoría, hay clasificaciones donde el aprendizaje puede ser ‘significativo’ o ‘repetitivo’ y ‘guiado’ o ‘autónomo’. Por ejemplo, el ‘aprendizaje repetitivo por recepción’ es uno de los aprendizajes estándares de la clase magistral, pero no es adecuado para una clase, mientras que el ‘aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo’ es ideal para la enseñanza, que se puede aplicar totalmente en la clase al revés.

También hemos aclarado la relación entre la Taxonomía Revisada de Bloom y el aula inversa. En la Taxonomía Revisada de Bloom, las habilidades de pensamiento van del orden inferior al superior junto a la dedicación del tiempo. Sin embargo, Bergmann ha replanteado la taxonomía para que se adecue más a la actualidad, que es una época completamente tecnológica. En la Taxonomía Revisada y ‘Flipeada’ de Bloom, se dedica más tiempo a las estrategias de ‘analizar’, ‘evaluar’ y ‘crear’ que necesita el andamiaje y la práctica en el aula.

En cuanto a los elementos característicos, es primordial tener en cuenta los cuatro pilares de la metodología *Flipped Classroom*: entorno flexible, cultura de aprendizaje, contenido intencional y educador profesional.

También mencionamos pros y contras de la metodología. Los aspectos positivos de la misma son que los alumnos pueden recibir clase ‘a la carta’, no de un ‘menú’ que tiene el mismo material para todos, por lo tanto, dependiendo del nivel o ritmo, le facilita al docente proporcionar el *feedback* a sus estudiantes. También el discente aprende a trabajar con autonomía, o sea, tiene protagonismo, a la vez que se ayuda de sus compañeros lo que les proporciona una motivación hacia el estudio continuo. Los alumnos ausentes o con rendimiento bajo no atrasan tanto su aprendizaje, gracias a los materiales aportados por el profesor.

Los problemas del aula inversa se pueden dividir en dos: uno es relativo a las herramientas digitales, aunque siempre sean necesarios los dispositivos, dependiendo del entorno, no siempre se puede contar con ellos. Otro es, que tanto para el alumnado como para el profesorado, se requiere un esfuerzo mayor para poner en marcha la metodología. Por parte del profesor, hay que elaborar los materiales y por parte del alumno, tiene que ver vídeos antes de acudir a clase. La mayoría lo cumple, sin embargo, como hemos

confirmado a través de la investigación, siempre hay alumnos que están en contra del cambio y no lo cumplen.

Además, los juegos y la gamificación son elementos clave del aula invertida, puesto que se realizan actividades para profundizar el aprendizaje en el aula. Aunque sea de manera analógica, los juegos siempre se han utilizado en la educación, especialmente en la enseñanza de idiomas como ELE. Se comprueba su importancia por Lev Vygotsky en la teoría sociocultural y por Jean Piaget en la teoría de desarrollo cognitivo. Sin embargo, según Teixes (2014), se han percibido unos problemas de la enseñanza actual como dificultad de concentración, nivel de conocimientos previos exigidos demasiado altos, entorno de estudio incómodo, influencia de factores emocionales y falta de motivación por aprender. Motivar a los alumnos también es la clave del aula inversa y la Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci clasifica en dos este tipo de motivaciones: la motivación intrínseca y extrínseca, y la Teoría de las propuestas de Pink lo clasifica en tres: Motivación 1.0, 2.0 y 3.0. Juntando dos teorías, nos aproximamos al modelo conocido como RAMP. El RAMP planteado por Marczewski, tiene cuatro conceptos que son *Relatedness* (Vinculación), *Autonomy* (Autonomía), *Mastery* (Competencia) y *Purpose* (Finalidad). Para un mejor aprendizaje, el alumno tiene que estar intrínsecamente motivado y los juegos y la gamificación cumplen sus funciones y este modelo muestra perfectamente su efectividad.

Asimismo, el modelo ARCS creado por Keller manifiesta la importancia del aspecto lúdico que se clasifica en cuatro aspectos para mantener la motivación del alumnado: Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción (Suzuki et al., 2016). Este modelo se utiliza para reflexionar sobre las propuestas didácticas diarias del aula. Para que el alumno se motive, el docente debe organizar una clase que llame la atención del

mismo y que el aprendizaje sea significativo. Obviamente es necesario que el estudiante quede satisfecho y a lo largo del curso, consiga confianza en sí mismo. Relacionado con la motivación, además hemos tratado el tema de la neurodidáctica o la neuroeducación, que todavía es un campo de investigación bastante nuevo. Tras la investigación del movimiento cerebral del alumno, se aclara que aprender pasivamente en una clase magistral, conlleva un aprendizaje más dificultoso y a veces nulo. Por este motivo, Mora Teruel (2013) reconoce que la emoción, la curiosidad y la atención son palabras clave para el proceso cerebral en el aprendizaje. Al aplicar los juegos o la gamificación en el aula, seguramente los alumnos se emocionarán, tendrán más curiosidad por el objetivo, en nuestro caso, la lengua meta, y prestarán más atención al profesor o a lo relacionado con el objetivo.

Gracias al crecimiento rápido de las TIC durante las últimas décadas, nos damos cuenta de que el uso del aprendizaje basado en juegos digitales (ABJD) como Kahoot!, Socrative, Flipgrid, Go formative o Quizlet en el aula sirven para motivar a los sujetos. Tras la pandemia, su uso ya se ha generalizado bastante y seguirán siendo los más utilizados en el mundo de la enseñanza.

En cuanto a la parte práctica, primero mencionaremos la conclusión general según el resultado de las investigaciones y luego nos aproximaremos a las nacionalidades comparando entre la española y la japonesa.

Según el resultado de la encuesta, nuestros alumnos están acostumbrados a visionar vídeos en YouTube y un casi 90 % de ellos vio los vídeos teóricos del curso. Como hemos aclarado varias veces, nuestros alumnos son de la ‘generación de YouTube’ y no les afecta mucho este tipo de cambio de la metodología innovadora, aunque esta vez no se muestra la relación significativa entre el hábito de visionar vídeos en YouTube y la

preferencia de la metodología. Es decir, no se puede mostrar que los que suelen ver vídeos en YouTube prefieran la *Flipped Classroom* a la clase tradicional.

Respecto a la tasa de visionado de vídeos del curso, no se observan modificaciones significativas dependiendo de la ocupación; tanto los estudiantes como los empleados los veían. Donde se nota la diferencia clara es cuándo los visionaron: mientras el 81 % de los estudiantes los vieron siempre, la tasa del visionado de los empleados se quedó en la mitad. Sin embargo, hay más trabajadores que visionaron ‘siempre’ y ‘de vez en cuando’ después de clase (80 %) que los estudiantes (50 %).

Cuando faltan a clase, ambas ocupaciones visionaron vídeos ‘siempre’ y ‘a veces’ (estudiante: 53 %, empleados: 60 %) y antes del examen, también la tasa de ambas ha llegado a alrededor de un 60 %. Quiere decir que los estudiantes consideran que ver vídeos es una obligación y lo toman muy en serio. En caso de los empleados, sin embargo, no los ven, no porque no quieran, sino porque no pueden por falta de tiempo libre por su trabajo, porque después de clase o cuando faltan a clase, sí que los ven. Por lo tanto, debemos tener en cuenta su situación laboral y a la hora de compartir los vídeos teóricos, hay que realizarlo con suficiente antelación para que puedan organizarse bien por sí mismos y puedan verlos antes de acudir a clase.

A la hora de elegir entre el aula invertida y la clase magistral, la tasa de visionado de vídeos educativos tiene mucho que ver con su elección. Entre los que han visionado vídeos del curso, el 87.4 % escogió la metodología *Flipped Classroom* y los que no los han visto prefirieron la tradicional (70 %). Se significa que la calidad de los vídeos del curso era suficientemente buena para poder satisfacer a los alumnos, aunque siempre se puede mejorar y hay que hacerlo, y la clave de la metodología es cómo motivar a los alumnos que no están muy a favor de ella para que vean los vídeos del curso. Tourón y

Santiago nos aporta una propuesta de mejora de los materiales audiovisuales: “Una opción para mejorar la atención y comprensión del estudiante cuando visiona el vídeo, así como el nivel de verificación por parte del profesor de ‘quiénes’ y ‘qué’ han visto, es introducir preguntas relevantes dentro del mismo vídeo” (Santiago, 2014d, citado por Tourón y Santiago, 2015: 216). Quizá esta propuesta sirve para aumentar el visionado de los vídeos del curso, sin embargo, como aclara Teixes (2014), la motivación extrínseca no dura a largo plazo y es primordial motivar intrínsecamente.

Por otro lado, la relación de la experiencia de haber recibido antes el aula inversa con la preferencia de la misma no se puede aclarar a lo largo de esta investigación. Todos los que la han experimentado con anterioridad, escogieron la metodología *Flipped Classroom*, no obstante, el 78.8 % de los que no la habían tenido también la eligió. Por lo tanto, se puede indicar que la experiencia no tiene mucho que ver con la selección de la metodología, aunque también es cierto que los alumnos con experiencia eran la minoría y faltaba el número del muestreo.

Mencionaremos, a continuación, la relación entre el nivel del alumnado y lo que le importa en el vídeo didáctico, que son brevedad del vídeo, voz del profesor, imagen del profesor, muchas explicaciones, variedad de imágenes o dibujos y ejemplos y ejercicios.

Se señala que la voz del docente, muchas explicaciones y varios ejemplos son los que han marcado un porcentaje muy alto (entre 90 % y 100 %) en ambos niveles (A1 y A2). Por el contrario, la imagen del docente se quedó cerca de un 20 %. Se supone que los sujetos de este cuestionario eran solo del Centro de Idiomas donde la relación entre la profesora y los alumnos era más estrecha que en otros centros y quizá no fue tan necesario la imagen y con la voz fue suficiente. La variable más destacada es la brevedad del vídeo.

A los alumnos que llevan más tiempo estudiando no les importa la brevedad, mientras que a los principiantes sí que les importa. Aquí también puede que influya el carácter de la institución, porque en el Centro de Idiomas, cuanto más alto es nivel, menos alumnos tenemos. En caso de esta institución, se puede decir que un alumno cuanto más nivel tiene, más motivación tiene, por lo tanto, para los principiantes, es recomendable que los vídeos didácticos sean lo más cortos posible. Respecto a los ejercicios, no había tanta diferencia entre dos niveles, sin embargo, hay una tendencia que los que están en una clase de A2, prefieren un vídeo con más ejercicios (un casi 92 %) aunque los de A1 también quieren que pongan muchos ejercicios (70 %).

Por último, se añade las divergencias y similitudes desde varios aspectos entre dos nacionalidades que tienen caracteres culturales muy distintos.

En cuanto a la metodología preferida, no se muestra ninguna divergencia interesada y alrededor del 80 % de ambas nacionalidades eligieron el aula invertida. O sea, la nacionalidad no influye en la elección de la metodología didáctica de los alumnos, aunque cada alumno ha crecido con una educación y una cultura distinta al otro.

Por el contrario, la tasa de visionado de vídeo del curso y el número de vídeos vistos tienen que ver con la nacionalidad. Todos los alumnos españoles han visto vídeos y el 81 % de los japoneses también los ha visionado. Además, el número de vídeos visionados de los españoles llegó al 82 %, pero en caso de los japoneses, solo un 42 % de ellos vio más de la mitad de los proporcionados. Según el resultado, los estudiantes españoles siguieron las instrucciones dadas por la profesora para la clase al revés y los japoneses no tanto como hubiéramos deseado. La tasa de visionado de los japoneses no era tan baja, sin embargo, si no ven los vídeos siempre antes de acudir a clase, el sistema del enfoque innovador pierde el sentido. Como Santiago plantea (2014d, citado por

Tourón y Santiago, 2015), se deben tomar medidas como qué tipo de tareas han de insertarse en un vídeo para que sea visto, por lo menos al principio de la implementación de la metodología, hasta que el alumnado pueda darse cuenta de la eficiencia de la misma y estar seguro de lo que está haciendo tanto dentro como fuera del aula.

Para cerrar las conclusiones, hemos de tratar sobre las creencias de los vídeos teóricos. Para ambas nacionalidades, los ejemplos son indispensables y el 97.7 % de los españoles y el 92.5 % de los japoneses piensan que cuantos más ejemplos haya, mejor se entienden los contenidos.

Respecto a los ejercicios, también sucede algo parecido, aunque el porcentaje es más bajo (españoles: 86.4 %, japoneses: 83 %). La existencia de las explicaciones es tan importante para los españoles como los ejemplos (97.7 %), por otro lado, para los japoneses no tanto (75.5 %) comparando con otras variantes. Por ejemplo, las imágenes y dibujos son mucho más importantes para los japoneses –quizá por esa cultura visual tan intrínseca de la cultura japonesa– (88.7 %) y para los españoles no tanto (77.2 %). Se muestra que los nipones prefieren algo más sencillo, por lo menos, para los principiantes, con más ejemplos, dibujos o imágenes, más que las explicaciones detalladas. Eso se refleja también en el resultado de la brevedad, puesto que el 86.8 % de los japoneses ha contestado que prefieren los vídeos cortos, a pesar de que a los españoles no les importaba la brevedad en exceso (61.3 %). Los alumnos españoles han pedido un vídeo más completo, con variedad de ejemplos, explicaciones y ejercicios, aunque se alargue un poco su duración. Aquí se ven bastante claras las diferencias del gusto de ambas nacionalidades.

Otras variantes interesantes son la voz y la imagen del profesor en los vídeos. Para ambas nacionalidades, la voz del profesor es primordial (españoles: 95.5 %,

japoneses: 90.6 %) mientras que la imagen del profesor no es tan necesaria para ellos (españoles: 43 %, japoneses: 30 %). Hay que recordar que en los vídeos elaborados para los japoneses, no estaba incluida la imagen de la profesora y para los españoles, sí. No sabemos si este factor afectó al resultado, pero el 64 % de los japoneses solo contestó que le importaba la voz y solo el 28.3 % eligió la voz y la imagen. En caso de los españoles, es curioso que los alumnos del Centro de Idiomas tengan una tendencia parecida a los japoneses (solo voz: 72.5 %, voz e imagen: 18.4 %), sin embargo, los del grado de Estudios de Asia Oriental prefieren que la voz e imagen del profesor se inserten en los vídeos teóricos (68 %) y solo la voz se quedó con un 31.8 %. En las variantes de la voz e imagen no hemos encontrado divergencias claras entre los españoles y japoneses, sin embargo, no se puede olvidar que el entorno donde se imparten clases también es un factor importante.

Es cierto que elaborar vídeos y modificarlos cada vez que sea necesario es una de las desventajas de la metodología *Flipped Classroom* y la carga del docente es mucho mayor que la clase magistral. No obstante, es ideal modificar los materiales audiovisuales dependiendo de la nacionalidad, del entorno institucional y del nivel para que el alumnado tenga más interés en el aprendizaje del lenguaje meta. Por otro lado, se añade que es imprescindible mejorar las actividades dentro del aula para motivar a los alumnos, como hemos planteado, introduciendo los juegos o gamificando el aula, para motivar al alumno al ser un elemento importante para su mayor aprendizaje. Hay que crear un entorno agradable tanto dentro como fuera del aula para facilitar la enseñanza de nuestros alumnos.

En conclusión, la metodología *Flipped Classroom* es un enfoque nuevo, pero tiene unos fundamentos teóricos suficientemente sólidos y justificados por varios estudiosos desde hace años. Asimismo, las prácticas realizadas en los centros educativos

a lo largo de cinco años muestran que el aula invertida sirve tanto para los españoles como para los japoneses para cambiar el proceso de aprendizaje, además, favorablemente. Hemos detectado algunas divergencias de gustos respecto a los contenidos del vídeo teórico, dependiendo de la nacionalidad, nivel o institución donde pertenece el alumnado, pero es algo propio de la idiosincrasia de cada cultura. No obstante, en general, se puede concluir que dicha metodología funciona perfectamente sin distinción de nacionalidad, nivel ni institución.

6.2 Limitaciones de la propuesta

Sin duda, el éxito del aula invertida no solo depende del visionado de vídeo, sino que las actividades dentro de clase también tienen mucha importancia. No obstante, si el alumnado no ve el vídeo teórico antes de acudir al aula, obviamente, el rendimiento académico no mejora tanto como esperamos. Como hemos aclarado varias veces con anterioridad, independientemente de la nacionalidad y de las instituciones educativas, siempre existe un cierto número de alumnos opuestos a la tendencia innovadora a los que les cuesta dejar sus costumbres y rutinas para el estudio. Lo ideal es que todos los discentes estén encantados con la metodología desde el principio y vean los vídeos sin que el profesor les obligue a hacerlo, sin embargo, en realidad, no es fácil convencerlos al principio para que la acepten.

Según el análisis de los resultados de la investigación, por ejemplo, los alumnos del Centro de Idiomas, con el tiempo, pudieron entender la eficacia del aula invertida y aprovechar el enfoque para mejorar su rendimiento académico. Puede que se tarde medio año, un año o incluso más hasta convencerlos, pero se debe buscar la forma de que el tiempo sea lo más corto posible para que el alumnado no pierda una oportunidad de

aprender mejor y eficazmente. Y también tenemos que intentar elaborar un vídeo atractivo y proponer actividades interesantes para llamar la atención de nuestros estudiantes y para que les entren ganas de visionarlo.

En cuanto a los docentes, como indicamos en las desventajas de la metodología, su carga de trabajo es bastante mayor puesto que elaborar materiales les quita mucho tiempo diariamente. Es cierto que, una vez que los hagamos, se pueden reutilizar, sin embargo, si debemos modificarlos según el nivel, nacionalidad o entorno, nunca lo terminamos. La solución es repartir el trabajo de elaborar los materiales a los compañeros de la misma institución o incluso a los profesores que tengan el mismo problema y compartirlos con ellos. Antes quizá era muy complicado compartirlos con los demás profesores. En la actualidad, vivimos en la era digital que nos facilita compartir muchos materiales didácticos con los profesores de todo el mundo. Por ejemplo, YouTube es uno de ellos y si nos parece complicado elaborar los materiales por nosotros mismos, se puede utilizar lo ya hecho por otros colegas. Además, durante la pandemia por la COVID-19, nos hemos acostumbrado a manejar las plataformas buscando materiales digitales en la red o elaborándolos nosotros mismos y luego subirlos y compartirlos con los alumnos y con otros profesores.

Quizás ahora es el mejor momento de quitar el prejuicio o la malinterpretación del docente: ‘con la metodología *Flipped Classroom* se aumenta la carga de trabajo del profesor’. Si conseguimos cambiar la manera de pensar de muchos profesores al respecto, incrementará el número de docentes que incorporen la clase al revés a su aula. De tal manera, los alumnos pueden experimentarla y se puede colaborar entre los profesores interesados en este enfoque nuevo.

Por último, a través de la investigación realizada, nos han preguntado a veces si los vídeos aportan demasiado la teoría o la gramática y roban del alumnado la oportunidad de pensar y descubrir la respuesta por sí mismo en el proceso de aprendizaje. Esa pregunta nos hizo pensar mucho, porque es cierto que en la clase presencial, viendo la reacción del alumnado podemos decidir en ese momento si le damos más información o no. No obstante, los vídeos son los mismos para todos; tal vez para alguno aportamos demasiada información y otro encuentra que le falta la explicación. Según el resultado, los alumnos tienden a pedirnos más explicaciones en un vídeo teórico y es casi imposible compaginar dos cosas a la vez: tener equilibrio entre la demanda del alumnado y el aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje significativo planteado por Ausubel, Novak y Hanesian (1978), al implementar el aula invertida, las actividades en el aula se convierten en más significativas, guiadas y autónomas. Pero para que sean más significativas, hay que modificar un poco incluso los vídeos, o sea, es necesario elaborar un audiovisual que les haga pensar a los alumnos, no solo aportar informaciones para memorizar simplemente la teoría. O podemos dedicar unos minutos en el final de la clase donde entre los iguales piensan y discuten sobre un tema del siguiente temario. Los profesores no aportan en ese momento la respuesta y los alumnos encontrarán las respuestas en el vídeo o en la clase siguiente. Así, cada alumno asimila y acomoda las informaciones nuevas con las antiguas y el aprendizaje será mayor tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, tal vez por la curiosidad de querer conocer la respuesta, aumentará la tasa del visionado del vídeo del curso.

Para terminar, esta investigación se ha realizado para analizar el proceso de aprendizaje de los alumnos tras la implementación de la metodología *Flipped Classroom*

y eso está demostrado por las teorías señaladas en los primeros capítulos y también por las prácticas llevadas a cabo con anterioridad. Se supone que varios docentes esperan la mejora del rendimiento académico. Sin embargo, es difícil medirlo en esta investigación.

6.3 Futuro de la propuesta

En esta investigación, hemos puesto en marcha la implementación de la metodología invertida en tres centros educativos de dos nacionalidades distintas. Tras realizar un estudio contrastivo entre las instituciones y las nacionalidades, hemos llegado a unas conclusiones interesantes. En especial, respecto a los vídeos teóricos del curso, hemos sacado unos datos fructíferos que sirven para mejorar los materiales didácticos y las clases diarias. Sin embargo, también es cierto que entre las instituciones, existía una diferencia grande en el número de los sujetos y si hubiéramos tenido más participantes de las instituciones españolas, quizás podríamos haber obtenido mejores datos. Además, cada centro tenía un carácter distinto de las asignaturas y a veces nos dificultaba comparar los datos. Por lo tanto, en futuras investigaciones, nos gustaría indagar entre las universidades española y japonesa, y también en una asignatura de carácter obligatorio. Pensando en el número de los alumnos, quizá deberíamos realizarla en varias universidades, por consiguiente, es necesario pedir la colaboración de otras instituciones para realizar una investigación masiva. De tal manera, se justifican los datos de esta investigación o, al contrario, se corrigen los posibles errores en los datos obtenidos. O también, se puede dividir en dos grupos; uno con la metodología nueva y otro con la tradicional, y comparar el rendimiento académico, puesto que, en este caso, se puede comparar perfectamente, pero con una condición; realizar una prueba de nivel de los sujetos para que no haya diferencia en las competencias lingüísticas entre los dos grupos.

En esta investigación no ha sido posible comprobar el rendimiento académico, sería interesante, por tanto, indagar sobre ello en futuras investigaciones.

Por otro lado, se puede mantener la investigación enfocada a grupos pequeños de sujetos españoles o japoneses, pero analizándolos a largo plazo y añadiendo entrevistas personales con el objeto de profundizar en el análisis desde la vertiente cualitativa. En este caso, habrá posibilidad de obtener datos de distintos tipos más amplios que los extraídos en esta ocasión. También, como es un grupo pequeño, a la vez, se pueden probar otros modelos didácticos como los modelos *flipped learning with just in time teaching*, *flipped learning forte*, *flip in colours* y *flipped mastery learning*. Como hemos analizado, en la mayoría de los modelos mencionados, la carga del profesor es mucho mayor que en la clase tradicional, por consiguiente, sería ideal introducirlos en un grupo pequeño de discentes.

Por último, nos parece interesante colaborar con los profesores que imparten clases en varios países europeos o asiáticos para realizar una investigación comparativa como esta. Suponemos que se nota alguna divergencia cultural más clara que esta si se realiza bajo una condición similar en los centros educativos. El problema que se puede suponer es que en su caso, los sujetos están en cada país y el docente no es el mismo en todas las prácticas como esta y no se puede imaginar cómo este factor influenciará al resultado. No obstante, colaborar con otros profesores nos aporta varios puntos de vista diferentes y eso seguro que nos influenciará positivamente a las investigaciones de las metodologías didácticas.

La metodología *Flipped Classroom* es solo uno de los enfoques didácticos innovadores con los que contamos actualmente, y que seguramente crezcan de manera exponencial con el vertiginoso avance de la tecnología, lo que redundará en más

variaciones sobre el método inicial. Lo más importante es no estar satisfecho con la clase actual, sino seguir buscando una metodología que encaje mejor a nuestros alumnos y luego pensar cómo sacarle el máximo provecho al método. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no debemos depender siempre de la metodología, sino intentar reflexionar cada día sobre las propuestas didácticas para que el aprendizaje de nuestros alumnos sea mejor.

Obviamente, existen varias limitaciones como hemos aclarado en el subapartado anterior, pero esperamos seguir indagando sobre varias propuestas ya mencionadas. No es esta una investigación que demos por cerrada, los resultados obtenidos nos han mostrado lo óptimo de su uso e implementación y esperamos poder continuar por el camino iniciado y ampliar así nuestra experiencia en las metodologías didácticas activas.

7. 考察および結論⁵⁰

7.1 本研究の目的に関連する考察および結論

本論文では理論と実践の二つの観点から反転授業を分析した。

理論では、アクティブラーニングの一部であり、反転授業モデルを裏付ける新しい教授法である、協働学習・協同学習、プロジェクトワーク、課題解決型学習（PBL）、コンピテンス・ベース学習の考察を行った。まず、協働学習・協同学習では、仲間と一緒に何かを学び、協力し、助け合うことの大切さを確認した（Dillenbourg, 1999; Slavin, 2010, Mayordomo Saiz & Onrubia Goñi, 2015 より引用）。プロジェクトワークや課題解決型学習（PBL）では、参加型・協調型学習、モチベーション、宣言的知識の重要性を示した。協働学習を行う過程で、学習者が主体的に仲間と一緒に協力してワークを進めることを学び、その結果、自身の行動に責任を持つだけでなく、グループの一員としての役割も果たすことも可能になる。また、理論を実践に生かすことで、長期的に知識を記憶し、知的能力を向上させることもできる（Álvarez Borrego et al., 2010; García-Valcárcel & Basilotta, 2017; Thomas, 2000）。コンピテンス・ベース学習は Ausubel が提唱した有意義受容学習と関係がある。有意義受容学習とは、新しい学習を行う際に、スキーマに蓄えられた既知の知識を関連付けながら学ぶことである。つまり、我々の学習者も赤ん坊とは違い、それまでに得た能力や知識を既に持っており、課題を通してそれらを発展させることが可能なのである。

⁵⁰ En este apartado 7, se recoge, en lengua japonesa y al completo, el apartado anterior '6, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES' siguiendo las indicaciones de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid en relación al Doctorado con Mención Internacional, para el que es necesario que “parte de la tesis doctoral (al menos el resumen y las conclusiones) debe redactarse y presentarse en una de las lenguas habituales para la comunicación científica en su campo de conocimiento”. En este caso, al tratarse de una investigación comparativa hispano-japonesa, se ha optado por el uso del idioma nipón. Siendo consciente de la dificultad que encierra el mismo, se ofrece el apartado completo también en español.

本論文のテーマである反転授業に関しては、まず、アメリカ、日本、スペインにおいて歴史的にどのように発展してきたかを確認した。また、そのバリエーションである flipped learning with just in time teaching、flipped learning forte、flip in colours、flipped mastery learning（反転型習得学習モデル）についても紹介した。最後に言及した反転型習得学習モデルは、Bloom の習得学習が基となっている。Bloom の理論は、必要な時間とサポートさえあれば、学習者は難しい課題にも取り組むことができるという考えに基づいており、その論理的根拠は Carroll の学校学習モデルにある。Carroll（1963）は、学習成果を上げるためには指導の質と学習時間が重要であると述べている。つまり、授業の質を高め、実際の学習時間を増やすことで、どんな学習者でも成績を上げることができるのである。反転授業を行うことで、より個々に対応した授業が可能になり、各自のペースで学習できるようになる。例えば、flipped learning with just in time teaching では、学習者が授業動画を視聴した後、教師が質問に答えるため、教師は授業前に学習者の学習理解度を測ることができる。また、学習者の不得意分野を事前に知ることで、教師は授業中に適切なフィードバックを行うこともできる。flipped learning forte の場合、flipped learning with just in time teaching よりもさらに一步進化し、動画学習と授業の間にフィードフォワードが存在する。よって、学習者の学びはさらに深まるが、教師の負担は他の教授法よりもはるかに大きくなる。flip in colours では、flipped learning forte のように教師が全ての学習者に直ちにフィードフォワードを与えるのではなく、学習者から事前に得た問題点や疑問点を色分けし、必要な場合のみフィードフォワードが反映されるように教室活動を変更する。

日本および、スペインにおける反転授業の認知度は、パイオニアである米国に比べると未だ低い。コロナ禍でやや知られるようになったものの、特に外国語教育の分野においては発展途上にあると言える。

反転授業は、学習者の主体性、自己解決能力、スキーマへの知識の同化や調節、足場かけ（スキュフォールディング）の使用、自らの学習に対して責任を持って取り組むことなど、構成主義との共通点がいくつかある。構成主義の代表と言え、**「認知的構成主義」の Piaget**と**「社会的構成主義」の Vygotsky**である。**Piaget**が提唱する認知的構成主義における認知発達概念は、学習者が既存の知識と新しい知識を同化、調整する過程を繰り返していくことである（Wadsworth, 1996; 大澤 2009）。一方、**Vygotsky(1979)**、学習は「今の発達水準（ZDR）」でも「明日の発達水準（ZDPt）」でもないところ、つまり、学習者が仲間や教師から手助けしてもらえる「発達の最近接領域（ZPD）」に位置づけられなければならないと述べている。この理論を基に、**Bruner, Wood & Ross**の足場理論（1976）では、授業内におけるクラスメイトや教師の手助けが重要であるとされている。

また、**Bruner**の「発見学習」に基づく、**Ausubel**の有意義受容学習についても言及した。この理論では、学習は「有意義受容学習」と「機械的学習」、「受容学習」と「発見学習」に分類される。例えば、「機械的受容学習」は従来型授業の標準的な学習の一つだが、本来、授業において適切な学習方法とは言えない。一方、「有意義発見学習」は授業に最適で、反転授業でも十分に応用できる学習方法である。

Bloom改訂版タキソノミーと反転授業の関係も明らかにした。**Bloom**改訂版タキソノミーでは、思考スキルは時間とともに下位から上位へと変化していく。しかし、**Bergmann**はこのタキソノミーをテクノロジーが進歩した現代に即したものに作り直した。いわゆる、**Bloom**改訂版の「反転」タキソノミーでは、足場作りや授業実践に必要な「分析」「評価」「創造」のストラテジーにおいて、より多くの時間が費やされている。

そして、反転授業の特徴的な要素として、「自由な環境」「学びの文化」「明確なコンテンツ」「経験豊富な教育者」という四つの柱を意識することの重要性にも言及した。

さらに、反転授業の長所と短所についても触れた。長所としては、全員に同じ教材を用意する「コースメニュー」ではなく「アラカルト」で教えられるため、学習者のレベルや学習ペースに応じて、教師から学習者への適切なフィードバックが可能であることが挙げられる。そして、学習者が主体的に取り組み、クラスメイトと助け合いながら学ぶことで、継続的な学習へのモチベーションにもつながる。また、欠席者や成績が伸び悩む学習者がいても、教師が提供する反転授業用の動画があれば、学習においてそれほど遅れをとることはない。

一方、反転授業の問題点は主に二つある。一つは、デジタルツールが基本的に必要であるが、環境によっては必ずしも使えるとは限らない。もう一つは、学習者、教師の双方が反転授業を使いこなす努力が必要である。つまり、教師側は教材を開発し、一方で、学習者側は授業前に動画を視聴する必要がある。しかしながら、本研究を通じて示しているように、学習方法の変化に抵抗感を持ち、受け入れられない学習者が必ず一定数いるのが問題である。

反転授業では、教室内で学習を深めるための活動が行われるため、ゲームやゲーミフィケーションは重要な要素でもある。ゲームは、形こそアナログであるものの、以前から教育、特に ELE（外国人のためのスペイン語教育）のような言語教育において多用されており、その重要性は、社会文化理論の Lev Vygotsky や認知発達理論の Jean Piaget によって証明されている。

しかし、Teixes (2014) は、現在の教育において、集中力の欠如、要求される予備知識のレベルの高さ、快適でない学習環境、心理的な要因、学習意欲の欠如などの問題を指摘している。反転授業では、学習者のモチベーションを高めることが大きな鍵である。モチベーションは、Ryan & Deci の「自己決定理論」

では内発的なものと外発的なものの二つに、また、Pink の「動機付け理論」では、モチベーション 1.0、2.0、3.0 という三つに分類されており、この二つの理論を組み合わせたものが RAMP モデルと呼ばれるものである。Marczewski が提唱した RAMP モデルは、Relatedness（関係性）、Autonomy（自律性）、Mastery（習得）、Purpose（目的）の四つの概念から構成されている。効率よく学習効果を高めるためには、学習者は内発的なモチベーションを持つ必要があるが、ゲームやゲーミフィケーションは条件を満たしており、RAMP モデルにおいてもその有効性を示している。

同様に、Keller が作成した ARCS モデル（学習意欲向上モデル）は、学習者のモチベーションを維持するために、Attention（注意喚起）、Relevance（関連性）、Confidence（自信）、Satisfaction（満足感）の四つの側面に分類され（鈴木, 2016）、日々の教室活動を振り返るために使用されている。学習者のモチベーションを維持するためには、教師は学習者の注意を引き、学習が有意義なものになる授業を実施しなければならない。もちろん、学習者が満足度を感じること、そして学習を通して自信を身に付けることも必要である。

モチベーションに関連して、神経教育学という新しい分野のトピックも扱った。学習者の脳の動きを研究した結果、従来型授業で受動的に学ぶだけでは、何も身に付かないことが明らかになった。そして、Mora Teruel (2013) によると、学習における脳のプロセスにおいて、感情、好奇心、注意力がキーワードになるという。ゲームやゲーミフィケーションを授業に取り入れることで、学習者は対象（今回の場合は日本語やスペイン語）に対して、より興味や好奇心を持ち、教師や対象に関連する事柄に関心を持つようになるだろう。

ここ数十年の ICT の急速な発展により、Kahoot!、Socrative、Flipgrid、Go formative、Quizlet などのデジタルゲームベース学習（DGBL）を教室で活用することが増え、学習者のモチベーションを高めるために使用されている。また、

コロナ禍やポストコロナでその普及は著しく、今後も教育分野における主要な潮流の一つとなるに違いない。

実践面では、まず本研究のアンケート調査結果から導き出された結論の大枠について述べ、その後、アンケート対象者である学習者の国籍に焦点を当て、スペイン人学習者と日本人学習者を比較した。

アンケート調査結果によると、学習者は YouTube での動画視聴に慣れており、授業動画についてもほぼ 9 割が視聴していたことがわかった。これまでに何度も言及したように、学習者は「YouTube 世代」であり、反転授業のような先進的な教授法へ変更してもさほど影響を受けない。だが、今回、YouTube での動画視聴の習慣と教授法の嗜好の間に有意な関係があることまでは示せなかった。つまり、YouTube で動画をよく視聴する傾向のある学習者は、従来型授業より反転授業を好むということは証明できなかった。

授業動画の視聴率については、学習者の職種による差異はなく、学生も会社員も動画を視聴している。ただし、視聴した時期に焦点を当てると、授業前に「いつも見る」学生の割合が 81 %であるのに対し、会社員の学習者の割合は半分程度にとどまっている。一方で、授業後に「いつも」「たまに」見ているのは、学生（50 %）よりも会社員（80 %）の方が多い。

また、授業を欠席した場合、両者とも「いつも」「たまに」視聴しており（学生：53 %、社会人：60 %）、試験前においても、両者とも 60 %前後が視聴している。要するに、学生は動画視聴を義務として捉え、真剣に取り組んでいることが伺える。一方で、社会人の場合は、仕事で授業前に視聴する時間を取れないことが視聴しない理由であると考えられ、授業後や欠席時には視聴しているというのが実情である。したがって、授業動画の共有に関しては、社会人学習者の仕事の状況を考慮して余裕を持って早めに動画を共有するなどし、彼らが自ら予定を調整し授業前に動画を視聴できるよう配慮する必要がある。

反転授業と従来型授業のどちらを選択するかは、授業動画の視聴率が大きく関係している。授業動画を視聴した学習者のうち、87.4 %が反転授業を選択し、視聴しなかった学習者は従来型授業（70 %）を選択した。つまり、改善の余地はあるものの、授業動画の質は学習者を満足させるに十分であり、反転授業を好まない学習者にいかに授業動画を視聴させるかがこの教授法の鍵である。

Tourón & Santiago は、授業動画を改善するために次のような提案を行っている。「動画視聴の際に、学習者の関心と理解を高める方法、また、誰が何を見たのかを教師が確認する方法は、動画の中に内容に関連した質問を導入することである」（Santiago, 2014d, Tourón & Santiago, 2015: 216 より引用）。この提案は授業動画の視聴率を増やすのに有効だと思われるが、Teixes（2014）は、外発的な動機付けは長期的には続かず、内発的な動機付けが不可欠であることを明らかにしており、それも考慮すべきであろう。

反転授業の経験有無と教授法の嗜好との関係性については、今回の研究では明らかにできなかった。なぜなら、反転授業経験者の全員が反転授業を選択したが、未経験者の 78.8 %も反転授業を選択しているからである。以上のように、経験者が少数派であり、被験者数が不足していることは事実であるが、経験の有無は教授法の選択にあまり関係しないことが示された。

次に、学習者のレベルと授業動画において学習者が重視する点との関係性について言及する。重視する項目は、動画の長さ、教師の声、教師の映像、文法説明の多さ、画像や絵の豊富さ、例文の多さ、練習問題の多さである。

まず、学習者のレベルと各項目との関係性について、バジャドリッド大学付属語学センターの学習者データのみで分析を行った⁵¹。両レベル（A1、A2）で極めて高い割合（90 %から 100 %）を示した項目は、「教師の声」「説明の多

⁵¹ その他教育機関ではクラスレベルが同一のため、本項目においては、A1 と A2 レベルの 2 レベルのクラスで実施した、バジャドリッド大学付属語学センターのみで分析を行った。

さ」「例文の多さ」であった。一方で、「先生の映像」は20%程度にとどまっている。語学センターは高等教育機関よりも教師と学習者の距離感が近くなりがちであるため、教師の映像はそれほど重要視されず、音声のみで十分だったと推察される。そして、最も重要な項目は、「動画の長さ」である。長く学んでいる、つまりレベルが高いクラスの学習者は動画の長さを気に留めないが、レベルが低いクラスの学習者は短い動画を好む。しかしこれは、所属する教育機関の種類が影響している可能性が高い。この語学センターではレベルが高くなればなるほど学習者数が少なくなる傾向があり、レベルが上がるほど学習者のモチベーションが高くなる。そのため、学び始めの学習者の場合、情報過多にならないよう、授業動画をできるだけ短くする方が望ましいと言える。練習問題については、A1 レベルでは70%の学習者が「多い方が良い」と回答したのに対し、A2 では約92%の学習者も同様に回答し、数字に多少の差が出たものの、両者とも練習問題が重要だと捉えていることがわかった。

最後に、文化的性格の大きく異なる二つの国籍間における、様々な側面からの相違点と類似点を挙げた。

まず、教授法の嗜好に関しての相違は見られず、双方の国籍において約80%が反転授業を選択した。つまり、学習者はそれぞれ異なる教育・文化環境で育ってはいるものの、教授法の嗜好に国籍は影響しないと考えられる。ただし、授業動画の視聴率や視聴本数については、国籍と関係があると思われる。その理由として、スペイン人学習者の動画視聴は100%、日本人学習者も81%というデータがある一方で、半分以上の動画を視聴したスペイン人学習者は82%、日本人学習者は42%というデータがある。要するに、スペイン人学習者は教師が与えた反転授業に関する指示に従っているが、日本人学習者はその限りではない。日本人学習者の動画視聴率自体はそれほど低くはなかったが、授業前に全ての動画を視聴していなければ、反転授業の意味をなさない。少なくとも反

転授業導入初期には、Santiago (2014d, Tourón & Santiago, 2015 より引用) が提案するように、動画内に課題を組み込み、提出させるなどし、学習者が反転授業の有効性を実感し、教室内外の学習、活動に確信を持てるまで、教師側の何らかの働きかけや工夫が必要であろう。

結論の結びとして、授業動画についての学習者のビリーフについて考察する。両国籍とも、例文の存在は不可欠であり、スペイン人学習者の 97.7 %、日本人学習者の 92.5 %が、例文が多ければ多いほど理解が深まると考えている。

練習問題についても、割合は例文に比べて低いものの、同様の結果（スペイン人学習者：86.4 %、日本人学習者：83 %）であった。文法説明の有無については、スペイン人学習者は例文と同等に重視し（97.7 %）、日本人学習者は他の項目と比較してあまり重視しない（75.5 %）ことが示された。また、写真や絵は日本人学習者にとって重要であり（88.7 %）、スペイン人学習者にとってはそれほど重要でない（77.2 %）。したがって、日本人学習者が少なくとも言語習得の初期レベルにおいては、詳細な説明よりも例や絵、写真など、より視覚的でシンプルなものを求めていることがわかる。これは動画の長さに関する調査結果にも表れており、スペイン人学習者は動画の長さをそれほど気に留めない（61.3 %）一方で、日本人学習者の 86.8 %が「短い動画の方がいい」と答えている。スペイン人学習者は動画が少々長くても、豊富な例や説明、練習問題が含まれ、より充実した動画を求めている。この点には二つの国籍の嗜好の違いがよく表れていると言えよう。

その他で興味深いのは、動画における教師の声と映像に関する嗜好である。両者とも、教師の声は不可欠であると回答したのに対し（スペイン人学習者：95.5 %、日本人学習者：90.6 %）、教師の映像はそれほど必要ないと回答した（スペイン人学習者：43 %、日本人学習者：30 %）。ただし、日本人学習者用の動画には教師の映像は含まれておらず、スペイン人学習者用の動画には含ま

れていた。これが結果に影響したかどうかは不明だが、日本人学習者の64%が声のみを選択し、声と映像は28.3%しか選択していない。スペイン人学習者の場合、興味深いことに、語学センターの学習者も日本人学習者と同様の傾向を示した（教師の声のみ：72.5%、教師の声と映像：18.4%）。しかし、大学で専攻として日本語を学ぶ学習者は、授業動画に教師の声と映像が含まれている方を好み（68%）、声のみが31.8%という結果となった。教師の声と映像については、スペイン人学習者と日本人学習者の間に明確な違いは認められなかったが、学習機関の性質もデータを分析する上で重要な要因になり得るであろうと考える。

動画を作成し、必要に応じて修正しなければならないことは、教師にとって反転授業を導入するデメリットの一つであり、教師の負担は従来型授業と比べはるかに大きいことは事実である。しかし、対象言語への興味を持たせ、それを維持するためには、国籍や学習機関、レベルに応じて授業動画を修正することが理想である。一方、学習者のモチベーションを高めるためには、これまで提案したように、ゲームやゲーミフィケーションを導入するなど、教室内活動の改革が不可欠である。なぜなら、学習者のモチベーションを高めることが学習を行う上で最も重要だからである。学習者の学びを促すためには、教室内外を問わず、学習者にとって快適な学習環境を整えなければならない。

反転授業は新しい教授法だが、長年様々な学者によって検証されてきた確固たる理論の裏付けがある。加えて、筆者の五年間にわたる教育現場での実践から、反転授業はスペイン人学習者と日本人学習者の双方にとって、学習過程をより良い形にするために有効であると言える。授業動画の内容については、学習者の国籍やレベル、所属する教育機関によって多少嗜好が異なるが、この教授法は多くの学習者にとって有効に機能すると結論づけることができる。

7.2 本研究の限界

反転授業の成否は、動画視聴だけに左右されるわけではなく、授業内活動も非常に重要であることは言うまでもない。しかし、授業動画を視聴し授業に臨まなければ、当然ながら期待するほど学力は向上しない。これまで何度か示したように、国籍や学習機関を問わず、反転授業のような先進的な試みに抵抗がある学習者、慣れた勉強法に固執する学習者は常にいる。教師が強制することなく、全ての学習者が最初から反転授業に興味を示し、動画を視聴することが理想だが、実際、最初から全学習者が反転授業を受け入れることは容易ではない。

語学センターの学習者を対象としたアンケート調査では、学習者は時間とともに反転授業の有効性を理解し、学力向上のために反転授業を活用できるようになるという結果が出た。時間が多少かかるかもしれないが、私たち教師は、学習者が少しでも早く反転授業を受け入れ、そして、彼らの学習効果を高められるようにしなければならない。そして、学習者の関心を引き、視聴したいと思わせるような魅力的な動画を作成したり、教室内活動も学習者が楽しめるよう工夫したりしなければならない。

前述したように、視聴覚教材制作に日々多くの時間を割かれるため、教師側の負担は大きい。動画は確かに一度作れば再利用が可能だが、レベルや国籍、環境に応じてその都度修正しなければならないのでは負担は減らない。解決策としては、所属機関の同僚、あるいは同様の悩みを持つ他機関の教師たちと教材を作成する作業を分担し、共有することである。以前は他機関の教師と教材を共有することは困難だったかもしれないが、今はデジタルの時代であり、世界中の教師と手軽に様々な教材を共有することが可能になった。例えば、YouTube もその一つで、自ら教材を開発できない場合は利用すればよい。実際、多くの教師がコロナ禍に、デジタル教材をインターネット上で検索したり、自

作したりして、それらをプラットフォーム上で学習者や他の教師と共有することにも慣れたのではないだろうか。

今こそ、「反転授業は教師の負担を増やす」という偏見や誤解を取り除く良い機会であると言える。多くの教師の考え方を改められれば、反転授業を授業に取り入れる教師が増え、反転授業に興味を持つ教師同士が協力し合うことができる。その結果、学習者も反転授業を経験することができる。

最後に、本研究を行う中で、「動画で理論や文法を説明してしまうと、学習過程で学習者自身が自ら考え、答えを発見する機会を奪ってしまうのではないか」という質問を受けることがあった。確かに、従来型の対面授業では、学習者の反応を見ながら、その場でどのくらい情報を与えるかどうかを判断し教えられる。しかし、どの授業形態であっても学習者のレベルは多様であり、ある学習者には情報が多すぎ、他の学習者には説明が不足しているという事態が起こり得る。レベルが上がれば、授業動画でも更に説明が必要だと考える学習者もあり、学習者からの要求と発見学習のバランスをとるのは非常に難しい。

Ausubel, Novak & Hanesian (1978) が提唱する「有意味受容学習」という観点から考えると、反転授業を実施することで、教室内活動は学習者主体となり、学習はより意味あるものとなる。しかし、そのためには、動画も工夫する必要がある。つまり、動画が単に理論を覚えるだけの道具とならないよう、文法の提示だけでなく、学習者に考えさせるような動画でなければいけない。もしくは、授業の最後に数分間、次のトピックについてクラスメイト同士で考え、議論する時間を設けてもよい。教師はその場で答えを与えず、学習者は動画や次回の授業で答えを導き出す。その過程で学習者は新しい情報を既知情報と同化させて受容し、調節し、その結果、教室内外で学習効果が高まる。また、答えを知りたいという好奇心から、授業動画の視聴率も上がると考えられる。

本研究は、反転授業導入後の学習プロセスを分析するために実施した。結論として、その変化はこれまでの章で示した理論や実践研究によって証明することができる。ただし、多くの教師が反転授業に期待しているであろう成績の向上という点に関しては、本研究でそれを測ることは極めて困難であり、今後の課題としたい。

7.3 今後の課題

本研究では、二つの異なる国籍の、異なる三つの教育機関において実践を行った。学習機関や国籍の違いを比較した結果、何点かについて興味深い結論に至った。特に、授業動画に関しては、教材作成や日々の授業の改良に活用できる実りあるデータを得ることができたと言える。ただし、教育機関によって被験者数に大きな差があったのも事実であり、スペインの教育機関からの参加者がもっと多ければ、より良いデータを収集できたと考える。また、各機関の調査対象科目の特徴が異なり、データの比較が困難なケースもあった。したがって、今後の研究では、スペインと日本の大学間における必修科目での調査を行いたいと考えている。また、一クラスの学習者数を考えると、複数の大学で調査を行うことが現実的であり、大規模な調査を実施するためには他機関の協力を仰ぐ必要がある。追加調査により、今回の研究データを検証することも可能となる。他にも、反転授業と従来型授業の二つのグループに分け、各グループの学習者の成績を比較することもできる。ただし、その場合、条件として、グループ間に言語能力の差が生じないように、対象学習者のレベルチェックテストを事前に実施する必要がある。本研究では、反転授業導入前後の学習者の成績を比較することはできなかったが、今後の研究において、そのような検証ができれば興味深い。

あるいは、少人数の学習者を対象とした研究として、長期的に個人面接などの追跡調査を行い、各対象者を深く質的に分析できれば、本研究とは異なるタイプのデータが得られる可能性がある。また、学習者が少人数であるため、flipped learning with just in time teaching、flipped learning forte、flip in colours、flipped mastery learning（反転型習得学習モデル）など、他の反転学習モデルも導入することが可能である。今回の分析結果からもわかるように、上記のモデルのほとんどは、教師への負荷が従来型授業と比べると大きく、少人数の授業で導入するのが理想的である。

最後に、ヨーロッパやアジアの様々な国の教育機関と共同で今回のような比較研究を行えば興味深い。同様の条件の教育機関で実施すれば、今回は大きく見られなかったが、何らかの文化的差異が明確に表れることも予想される。一方で、想定される問題としては、対象学習者が各々の国におり、教師も各々の機関に所属し、今回の調査研究のように統一できない。この要因が結果にどのように影響するかは予測不可能である。しかし、他の教師との共同作業により、異なる視点が生まれ、今後の研究に良い影響を与えることが期待される。

反転授業は、先進的な教授法の一つに過ぎず、技術の進歩が著しい現代では、そのバリエーションも次々に増えていくに違いない。最も重要なのは、現在の授業に満足することなく、学習者により適した教授法を模索し、その教授法を最大限に活用する方法を考えることである。ただし、教授法に依存し過ぎるのではなく、学習者の学びがさらに良いものとなるよう、日々、教案を省察し工夫することが肝要である。

当然ながらどの教授法にも限界はあるが、今後も様々な教授法を探求していきたいと考えている。

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde Paz, E., y Muñoz Cantero, J. M. (1992). “Metodología cuantitativa vs. cualitativa”, *Metodología educativa I*, pp. 89-99.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: La catarata.
- Adell Segura, J. (2004). “Internet en educación”, *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 200, pp. 25-28.
- Aguaded Gómez, J. I., López Meneses, E., y Alonso Díaz. L. (2010). “Formación del profesorado y software social”, *Estudios sobre Educación*, 18, pp. 97-114.
- Aiello, M., y Willem, C. (2004). “El *blended learning* como práctica transformadora”, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 23, pp. 21-26.
- Álvarez Borrego, V., Herrejón Otero, V., Morelos Flores, M., y Rubio González, M. T. (2010). “Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, Extra 5, pp. 1-13.
- Álvarez Ramos, E. (2018). “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. RED. Revista de Educación a Distancia*, 55 (6). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/6>
- Álvarez Ramos, E., y Alejaldre Biel, L. (2018). “Los entornos virtuales de aprendizaje y la democratización del conocimiento: la formación online de profesores de ELE en la sociedad tecnológica”, *Lenguaje y Textos*, 48, pp. 45-57.

Álvarez Ramos, E., Alejaldre Biel, L., Mateos Blanco, B., y Mayo-Iscar, A. (2022). “La enseñanza de lenguas extranjeras durante la Covid-19: retos y carencias formativas del profesorado”, *Educação e Pesquisa*, 48, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258199esp>

Álvarez Ramos, E., y Morán Rodríguez, C. (2016). “El canon literario en la clase: reflexión e innovación docente”. En Celma Valero, M. P., Gómez del Castillo, M. J., y Morán Rodríguez, C. (Eds.): *La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, pp. 110-120. Valladolid: Asociación Europea de Profesores de Español.

Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Nueva York: Longman.

Antolín, L., Molina, J. P., Villamón, M., Devís-Devís, J., y Pérez-Samaniego, V. (2011). “Uso de blogs en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte”, *@tic. Revista d'innovació educativa*, 7, pp. 12-18.

Arellano, N. M., Aguirre, J. F., y Rosas, M. V. (2015). “Clase invertida: una experiencia en la enseñanza de la programación”. En el *X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología, Corrientes, Argentina: Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI)*. Disponible en línea: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49121/Documento_completo.pdf?sequence=1 [fecha de consulta: 30/03/2023]

- Arias, C., Buitrago, M., Camacho, Y., y Vanegas, Y. (2014). “Influencia del juego como pilar de la educación en el desarrollo del lenguaje oral y escrito por medio de los juegos de mesa”, *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7 (1), pp. 39-48.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2.ª ed.). Trillas.
- Bartolomé Pina, A. R. (2004). “Blended learning: conceptos básicos”, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 23, pp. 7-20.
- Başal, A. (2012). “Authoring tools for developing the content in language education”, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (4), pp. 164-169.
- Bazeley, P. (2018). “‘Mixed Methods in my Bones’: Transcending the Qualitative-Quantitative Divide”. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10, pp. 334-341.
- Bergmann, J. (Mayo, 2016). *El II Congreso Europeo Flipped Classroom*. Simposio llevado a cabo en el Grupo MT y *The Flipped Classroom*, Zaragoza: España. (Conferencia inaugural).
- Bergmann J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. España: Ediciones SM.
- Bergmann, J., y Sams, A. Uehara, Y. (trad) (2015). *Hanten Gakushū – Sēto no shutaiteki sanko eno iriguchi*. Japón: Odyssey communications.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Blake, R. J. (2000). "Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage", *Language, Learning y Technology*, 4 (1), pp. 120-136.
- Blake, R. J. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bloom, B. S. (1968). "Learning for Mastery. Instruction and Curriculum". *Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia*, Topical Papers and Reprints, Number 1.
- Bransford, J., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (eds.) (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School* [ed. ampliada]. Washington: National Academy Press. DOI: <https://doi.org/10.17226/9853>.
- Brooks-Young, Susan (2005). "Project-Based Learning: Technology Makes It Realistic!", *Today's Catholic Teacher*, 38 (6), pp. 35-39.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1978). "The role of dialogue in language acquisition". En A. Sinclair, R., J. Jarvelle, and W. J. M. Levelt (eds.): *The Child's Concept of Language*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Carreras Planas, C. (2017). "Del *homo ludens* a la gamificación. Quaderns de filosofia", 4 (1), pp. 107-118. Disponible en línea: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14504/027322.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [fecha de consulta: 04/03/2023]
- Carroll, J. B. (1963). "A model of school learning", *Teachers College Record*, 64, pp.

723-733.

Colegio San Gabriel. Disponible en línea: <http://sangabriel.es/> [fecha de consulta: 04/03/2023]

Constitución Española, de los derechos fundamentales y de las libertades públicas, Sección 1.ª, Artículo 27 (1978).

Del Pino, C., y Palau Martín, R. (2015). “Las flipped classrooms y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner”, *Comunicación y Pedagogía* 285-286. *Flipped Classroom*. Disponible en línea: <http://www.centrocp.com/comunicacion-y-pedagogia-flipped-classroom/>

Delgado, J. C. (2014). *Artemotiva*. Disponible en: <https://artemotiva.blogspot.com/2014/03/teorias-procesos-y-paradigmas-de.html> [fecha de consulta: 04/03/2023]

Díaz Cruzado, J., y Troyano Rodríguez, Y. (2013). “El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo”. En III Jornadas de Innovación Docente. *Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*, Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/59067> [fecha de consulta: 04/03/2023]

Dillenbourg, P. (1999). “What do you mean by collaborative learning?”. En Dillenbourg, P. (ed.): *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-19. Oxford: Elsevier.

Dudney, G. (2001). *The internet and the language classroom: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (eds.) (2010). *The Nature of learning: Using research to inspire practice*. París: OCDE.
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., y Trujillo, I. (2010). “Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología”, *Revista de Investigación*, 71, pp. 271-290.
- Engel, A. (2015). “Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador”. En Mayordomo Saiz, R. M., y Onrubia Goñi, J. (coords.): *El aprendizaje cooperativo*, pp. 85-117. Barcelona: Editorial UOC.
- Equipo Pedagógico de Campuseducacion.com (2019). Trabajar por competencias [Mensaje en un blog]. Blog de Campuseducación.com. Disponible en línea: <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/trabajar-por-competencias/> [fecha de consulta: 04/03/2023]
- Escandón Domínguez, Y. (2018). “Aprender a aprender... para aprender a facilitar”. En Cipagauta Moyano, M. E. (coord.): *Mixtura educativa a la carta: reflexiones en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación*, pp. 265-270. Madrid: Global Knowledge Academics.
- Flipped Learning Network. FLIP Learning. Disponible en línea: <http://flippedlearning.org/> [fecha de consulta: 04/03/2023]
- Fortanet, C.A., González Díaz, C., Mira Pastor, E., y López Ramón, J.A. (2013). “Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente”. En XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: *Retos de futuro en la enseñanza superior*:

docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica, pp. 1151-1162.

Alicante: Universidad de Alicante.

Franceschin, T. (20 de diciembre del 2016). ¿Es lo mismo gamification que el aprendizaje basado en juegos? Disponible en línea: <http://edu4.me/en/es-lo-mismo-gamification-que-el-aprendizaje-basado-en-juegos/> [fecha de consulta: 04/03/2023]

García Salinero, J. (2004). “Estudios descriptivos”, *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 7.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). “Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria”, *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), pp. 113-131.

Gobierno de Canarias (2018). Aprendizaje basado en proyectos. El proyecto como plato principal del aprendizaje. Disponible en línea: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-en-proyectos/> [fecha de consulta: 30/03/2023]

González Núñez, P. (1 de junio del 2021). La competitividad en la escuela: ¿positiva o negativa? Disponible en línea: <https://lamenteesmaravillosa.com/competitividad-escuela/> [fecha de consulta: 05/03/2023]

González Ramírez, M. (2003). *La competitividad en los niños: enséñale a comprender sus límites y posibilidades*. Madrid: Edimat Libros.

Hernández Requena, S. (2008). “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, *Revista Universitaria de Sociedad y Conocimiento*, 5 (2), pp. 26-35.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Instituto Cervantes (2020). Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [fecha de consulta: 30/03/2023]

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). “Cooperative learning in 21st century”, *Anales de Psicología*, 30 (3), pp. 841-851. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

Jordano de la Torre, M. (2011). “La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (1), pp. 15- 39. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.1.14.798>

Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., y Spada, H. (2014). “Teacher Competencies for the Implementation of Collaborative Learning in the Classroom: a Framework and Research”, *Educational Psychology Review*, 27 (3), pp. 1-32, DOI:10.1007/s10648-014-9288-9

- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and strategies for training and education*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Kapp, K. M. (2013). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Keller, J. M. (1983). "Motivational design of instruction". En C. M. Reigeluth (ed.): *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, pp. 383-434. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kern, R., Ware, P., y Warschauer, M. (2004). "Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 243-260.
- Knight, J.K., y Wood, W.B. (2005). "Teaching more by lecturing less", *Cell Biol Educ*, 4 (4), pp. 298-310.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., y Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and Education. Enjoy Learning Like Gaming*. Nueva York: Springer.
- Kim, J.T., y Lee, W. H. (2015). "Dynamical model for gamification of learning (DMGL)", *Multimed Tools Appl*, 74, pp. 8483-8493.
- Labrador Piquer, M.J., y Morote Magán, P. (2008). "El juego en la enseñanza de ELE", *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 17, pp. 71-84.

- Lage, M. J., Platt, G. J., y Treglia, M. (2000). "Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment", *The Journal of Economic Education*, 31, pp. 30-43.
- López Soler, A. (2015). *Invirtiendo el aula: de la enseñanza tradicional al modelo Flipped-Mastery Classroom*. [trabajo final de máster]. Universidad de Valladolid.
- López Meneses, E., e Infante Moro, A. (2010). "Prácticas educativas universitarias en entornos digitales 2.0.", *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 18, pp. 1-10.
- Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. Gamified UK y CreateSpace.
- Martín Bravo, C., Sánchez Sandoval, Y., Navarro Guzmán, J. I., y Acosta Contreras, M. (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martín Rodríguez, D., y Santiago Campión, R. (2016). "'Flipped Learning" en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio", *Contextos Educativos: Revista de educación*, N°. Extra 1. pp. 117-134.
- Martínez Carrillo, M. (2006). "Creencias y actitudes de alumnos universitarios finlandeses ante la adquisición de las destrezas orales en español". En Enrique Balmaseda Maestu, E. (ed. lit.), García Andreva, F. (col.), Pérez Jiménez, E. (col.), Morimoto, M. (col.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, pp. 831-846, Logroño: Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)

Mayordomo Saiz, R. M., y Onrubia Goñi, J. (Coords.) (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC.

McTighe, J., y Wiggins, G. (2013). *Essential questions: opening doors to student understanding*. Alexandria: ASCD.

Medina Moya, J. L. (2016). “Antecedentes y estrategias de aula invertida en la enseñanza universitaria”. En Medina Moya, J. L. (coord.): *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. pp. 15-30. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Méndez, A. (2017). Divisibility: aprendizaje basado en juegos. Disponible en línea: <https://www.evirtualplus.com/divisibility-aprendizaje-basado-en-juegos/> [fecha de consulta: 04/03/2023]

Molina Alventosa, J. P., Valencia-Peris, A., y Suárez Guerrero, C. (2016). “Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en educación superior”, *Educación XXI* 19.1, pp. 91-113.

Molinero González, O., Salguero del Valle, A., y Márquez, S. (2011). “Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión”, *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25 (7), pp. 287-304. DOI:10.5232/ricyde2011.02504.

Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Arianza editorial.

Morales Ríos, S., y Ferreira Cabrera, A. (2008). “La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

estudio empírico”, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (2), pp. 95-118.

Naciones Unidas. (2015). *Declaración universal de derechos humanos*. Disponible en línea: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf [fecha de consulta: 04/03/2023]

Nakai, T. (2016). *Sirīzu Daigaku no kyōjyuhō 3. Active Learning*. Tokyo: Tamagawa University Press.

Nakano, A. (2015). Hanten jyugyō no dōkō to kadai. Mukogawa *Women's University Repository*. Disponible en línea: https://mukogawa.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=816&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1 [fecha de consulta: 04/03/2023]

Newman, C. F., Leahy, R. L., Beck, A. T., Reilly-Harrington, N. A., y Gyulai, L. (2002). *Bipolar disorder: A cognitive therapy approach*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ortiz Colón, A. M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). “Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión”. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44 (1), pp. 1-17.

Ozawa, S. (2009). “Piaget to Vygotsky no riron ni okeru ninchi hattatsu no gainen: gengo shūtoku kenkyū eno shisa”. *Hiroshima Shudai Ronshū*, 49(2), pp. 1-11.

Palau Martín, R., Gopal Rovira, J., Suñé, X., y Seritjol, F. (2015). Ventajas y desventajas de la aplicación del flipped classroom. *Comunicación y Pedagogía* 285-286.

Flipped Classroom. Disponible en línea:
<http://www.centrocp.com/comunicacion-y-pedagogia-flipped-classroom/> [fecha de consulta: 04/03/2023]

Pink, D. H. (2011). *Drive: The Surprising Truth about what Motivates Us*. London: Canongate Books.

Prieto Martín, A. (2013). ¿Cómo lograr que los alumnos adopten un papel activo en su aprendizaje? flipping classroom with just in time teaching. Disponible en línea:
<https://www.theflippedclassroom.es/como-lograr-que-los-alumnos-adopten-un-papel-activo-en-su-aprendizaje-flipping-classroom-with-just-in-time-teaching/>
[fecha de consulta: 04/03/2023]

Prieto Martín, A. (2015). Profesor 3.0. Disponible en línea:
<http://profesor3punto0.blogspot.com/2015/07/flipped-learning-forte-cuales-son-las.html> [fecha de consulta: 04/03/2023]

Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Lara Aguilera, I., Monserrat Sanz, J., Sanvicen Torner P., Santiago Campión, R., Corell Almuzara, A., y Álvarez-Mon Soto, M. (2018). “Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos”, *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 21 (1), pp. 175-194. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18836>

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23.^a edición. Madrid: Espasa.
- Rodríguez, C., Álvarez, D. Y., y Bernardo, A. (2011). “Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje”. En Martín Bravo, C., y Navarro Guzmán, J. I. (coord.): *Psicología para el profesorado de Educación secundaria y Bachillerato*, pp. 115-138. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Romero Claudio, C., y Álvarez Ramos, E. (2020). "Kahoot! como recurso para (co)evaluar contenidos literarios en el aula de manera compartida. Una experiencia con estudiantes de 3.o de Secundaria", *DIM: didáctica, Educación y Multimedia*, 38, pp. 1-8. Disponible en línea: <https://ddd.uab.cat/record/226886> [fecha de consulta: 04/03/2023]
- Rutherford, R. H., y Rutherford, J.K. (2013). “flipping the Classroom - Is It for you?”. En *Proceedings 14th Annual ACM Conference in Information Technology Education (SIGITE)*, pp. 19-22. Orlando, Florida: SIGITE: ACM Special Interest Group on Information Technology Education.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”, *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.
- Salmerón González, L., Martínez Giménez, T., y García Ros, R. (2010). “Aprender y enseñar en entornos tecnológicos”. En Vidal-Abarca, E., García, R., y Pérez, F. (eds.): *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, pp. 273-298. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

- Santiago Campión, R. (2013). *The Flipped Classroom*. Disponible en línea: <http://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/> [fecha de consulta: 04/03/2023]
- Santiago Campión, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Barcelona: Paidós Educación.
- Segura Moreno, C. I. (2002). “Aprender a aprender: claves para su enseñanza”, *Educación y educadores*, 5, pp. 145-154.
- Sharma, P., y Xie, Y. (2008). “Student Experiences of Using Weblogs: An Exploratory Study”, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3-4), pp. 137-156.
- Slavin, R. (2010). “Cooperative learning: what makes group-work work?”. En Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (eds.): *The nature of learning: Using research to inspire practice*. París: OCDE.
- Suthers, D.D. (2005). “Technology affordances for intersubjective learning: A thematic agenda for CSCL”. En Koschmann, T., Suthers, D., y Chan, T.W. (eds.): *Computer supported collaborative learning 2005: The next 10 years*, pp. 135-144. Mahwah: Erlbaum.
- Suzuki, K., Ichikawa, H., y Nemoto, J. (2016). *Instraccional Design no dōgubako 101*. Kitaōjishobō.
- Takahashi, M. (2017). “Papel del profesor como facilitador en las actividades de prácticas de conversaciones on-line: Resultados extraídos del análisis de las encuestas a los alumnos”. *Actas del IV simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España*, pp. 69-74, Madrid: Asociación de Profesores de Japonés en España.

Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial UOC.

Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.

The flipped classroom. Disponible en línea: <http://www.theflippedclassroom.es/> [fecha de consulta: 04/03/2023]

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Torrado Fonseca, M. (2009). “Estudios de encuesta”. En Bisquerra Alzina, R.(cord.): *Metodología de la investigación educativa*. pp. 231-257. Madrid: Editorial La Muralla.

Torres, M. A. (2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *El País*. Disponible en línea: https://elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html [fecha de consulta: 04/03/2023]

Tourón Figueroa, J., Santiago Campión, R., y Díez Ochoa, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Digitaltext.

Tourón Figueroa, J., y Santiago Campión, R. (2015). *El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela: Flipped Learning model and the development of talent at school*. Ministerio de Educación.

Tsukada, M. (2023). “Implementación de la metodología *Flipped classroom* en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid: Análisis del proceso de aprendizaje de los alumnos españoles”. En Ito Morales, K., y Kato, S. (eds): *Prácticas y*

- didácticas del japonés en el ámbito hispánico*, pp. 63-77. Champaign: Common Ground Research Networks.
- Urbina, S., Arrabal, M. Conde, M. Ordinas, C., y Rodríguez, S. (2015). “Flipped Classroom a través de la videoconferencia. Un proyecto de innovación docente”, *Campus Virtuales*, 4 (2), pp. 60-65. Disponible en línea: www.revistacampusvirtuales.es [fecha de consulta: 04/03/2023]
- Vergara Rodríguez, D., y Gómez Vallecillo, A. I. (2019). Gamificación un mundo para educar: Historia de la gamificación. Disponible en línea <https://matematicas69026909.wordpress.com/2019/12/06/historia-de-la-gamificacion/> [fecha de consulta: 04/03/2023]
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción castellana. Barcelona: Crítica.
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism* (5th ed.). Londres: Longman Publishing.
- Walvoord, B. E. y Johnson Anderson, V. (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ware, P. (2005). “‘Missed’ communication in online communication: Tensions in fostering successful online interaction”, *Language Learning y Technology*, 9 (2), pp. 64-89.
- Warschauer, M. (2000). “Language, identity, and the Internet”. En Kolko, B., Nakamura, L., y Rodman, G. (eds.): *Race in Cyberspace*, pp. 151-170. Nueva York: Routledge.

- Warschauer, M. (2002). "A developmental perspective on technology in language education", *TESOL Quarterly*, 36 (3), pp. 453-475.
- Warschauer, M. (2003). "Demystifying the digital divide", *Scientific American*, 289 (2), pp. 42-47.
- Warschauer, M. (2006). "Literacy and technology: Bridging the divide". En Gibas, D., y Krause, K. L. (eds.): *Cyberlines 2: Languages and cultures of the Internet*. pp. 163-174, Albert Park: James Nicholas.
- Watanabe, J. (2000). *Active Learning towa nanika*. Tokyo: Iwanami shinsho.
- Webb, N. M. (1991). "Task related verbal interaction and mathematics learning in small groups", *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (5), pp. 366-368.
- Williams, J. B., y J. Jacobs. (2004). "Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector", *Australasian Journal of Educational Technology* 20.2, pp. 232-247. Disponible en línea: <http://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1361> [fecha de consulta: 04/03/2023]
- Wood, D. J., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), pp. 89-100.
- Zañartu Correa, L. M. (2000). "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red", *Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Contexto Educativo*, 28, pp. 1-12.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionarios de la encuesta realizada en el Muestreo 1 (KUFS)

授業アンケート

6月から前期終了までの授業を担当した塚田です。今回の授業は反転授業という授業形式で行いました。反転授業というのは、本来授業内で行う文法説明を事前にビデオなどで視聴し、授業内では口頭練習やその他の授業内でしかできない練習・活動をする授業法です。皆さんにとっては今までと違う形態で戸惑いがあったと思いますが、少しでも皆さんがたくさんの事を学んでくれたことを祈ります。

最後に、今回の授業と本アンケートは私の博士課程の論文の一環で行いました。アンケート回答などの個人情報は、研究の目的以外には利用しません。

***必須**

1. 1.普段からYouTubeを視聴しますか。*

1つだけマークしてください。

- よく見る
 時々見る
 あまり見ない
 見たことがない

2. 2.スペイン語クラスのビデオを視聴しましたか。*

1つだけマークしてください。

- はい
 いいえ

3. 3.2で「はい」と答えた場合、ビデオをいくつ見ましたか。

1つだけマークしてください。

- 1
 2
 3
 4
 全て (5)

4. 4.2で「はい」と答えた場合、ビデオをいつ見ましたか。

1行につき1つだけマークしてください。

	いつも 見た	時々見 た	見てい ない
授業前	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
授業後	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
授業欠 席時	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テスト 前	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 5.2で「いいえ」と答えた場合、それはどうしてですか。

1つだけマークしてください。

- 見る時間がなかったから。
- 見るのが面倒だったから。
- ビデオに興味なかったから。
- その他: _____

6. 6.スペイン語の授業のビデオを見る時、何が重要だと思いますか。*

1行につき1つだけマークしてください。

	とても そう思 う	まあま あそう 思う	そう思 わない
視聴時 間が短 い方 がいい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
教師の 声が入 っている 方が いい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
教師の 姿が入 っている 方が いい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
説明が 多い方 がいい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
画像や 絵が多 い方が いい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
例が多 い方が いい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
練習問 題が多 い方が いい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 7.スペイン語の授業を受ける時に、反転授業（今回の授業）と従来の授業とどちら *
がよいですか。

1つだけマークしてください。

反転授業（今回の授業）

従来の授業

8. 8.どうしてですか。 *

9. 9.授業やビデオに関して何か改善点やアドバイスがあれば書いてください。

10. 10.何か教師にメッセージがあれば、書いてください。

ご協力ありがとうございました。 Muchas gracias!!!!!!

Encuesta sobre la metodología del curso de japonés

Esta encuesta tiene como objetivo recabar información pertinente al uso metodológico de la Flipped Classroom o aula invertida en el curso de japonés.

La Flipped Classroom es aquella metodología en la que la información teórica se adquiere en casa normalmente a través de vídeos, mientras que las actividades se trabajan en la clase presencial.

El cuestionario tiene un uso exclusivo de investigación para la mejora de la clase, por lo que toda la información que se aporte se tratará con la máxima confidencialidad.

***Obligatorio**

1. Selecciona tu género. *

Marca solo un óvalo.

- Masculino
- Femenino
- Otro
- Prefiero no contestar.

2. 1.¿Sueles ver vídeos en YouTube? *

Marca solo un óvalo.

- Muchas veces
- Algunas veces
- Pocas veces
- Nunca

3. 2. ¿Has visto vídeos de la asignatura de japonés II? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

4. 3. En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 2, ¿cuántos vídeos has visto?

Marca solo un óvalo.

- 1-4
 5-9
 10-15
 16 (todos)

5. 4. En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 2, ¿cuándo los has visto?

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	A veces	Nunca
Antes de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Después de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando faltó la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de los exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 5. Si has respondido negativamente a la pregunta 2, ¿por qué no los has visto?

Marca solo un óvalo.

- No tuve tiempo de verlos.
- Me daba pereza verlos.
- No me interesaba verlos.

7. 6. A la hora de ver vídeos del curso de japonés, ¿qué te importa? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Me importa mucho.	Me importa un poco.	No me importa.
Brevidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con voz del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con imagen del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muchas explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muchas imágenes o dibujos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muchos ejemplos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con muchos ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 7. Al recibir la clase de japonés, ¿cuál te gusta más, la metodología anterior *
(normal como la asignatura de "Práctica Japonés I") o "Flipped Classroom" (la
actual, todos los lunes en la asignatura de "Japonés II")?

Marca solo un óvalo.

- Flipped Classroom (Japonés II, lunes)
 Anterior (normal, Práctica Japonés I)

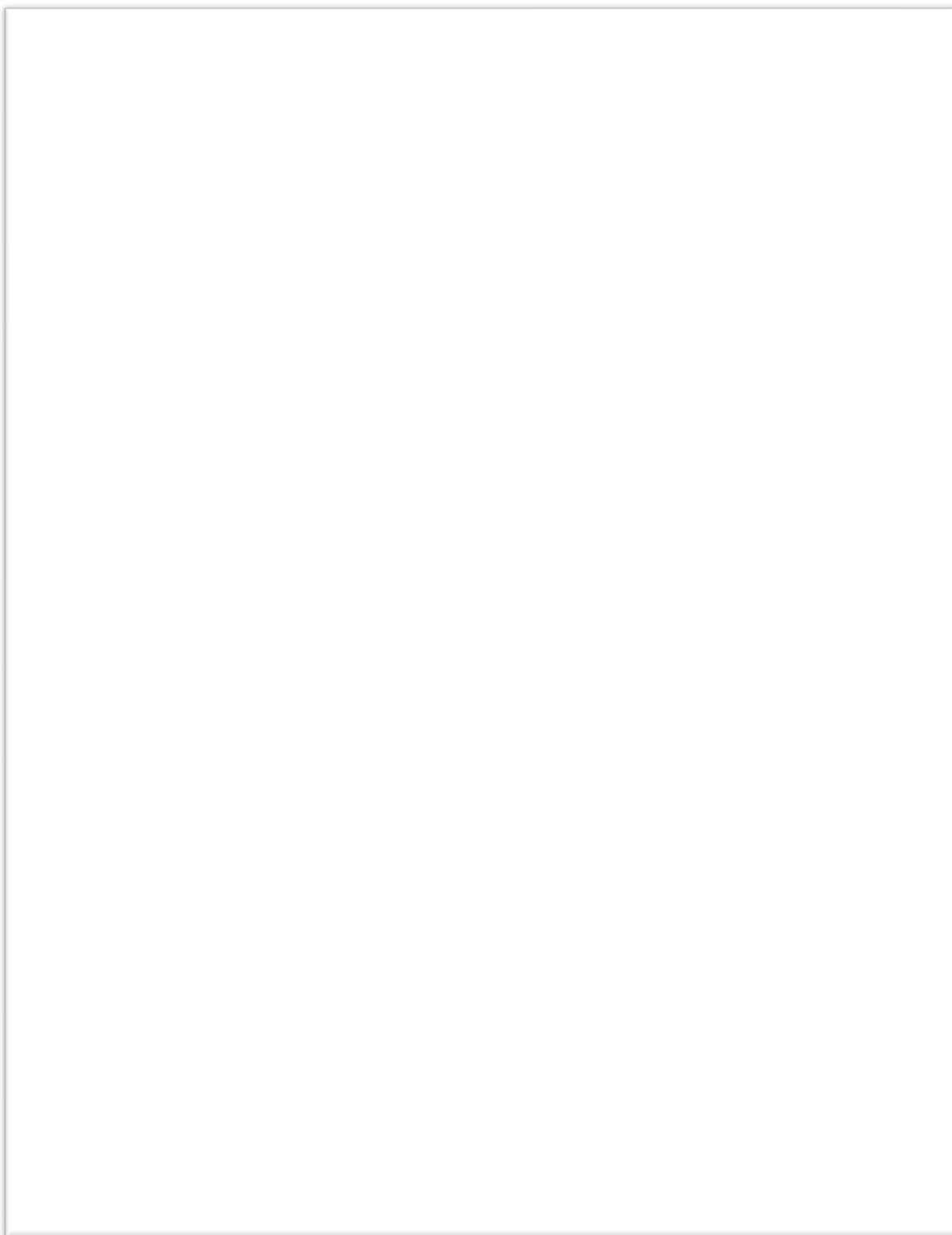
9. 8. ¿Por qué? *

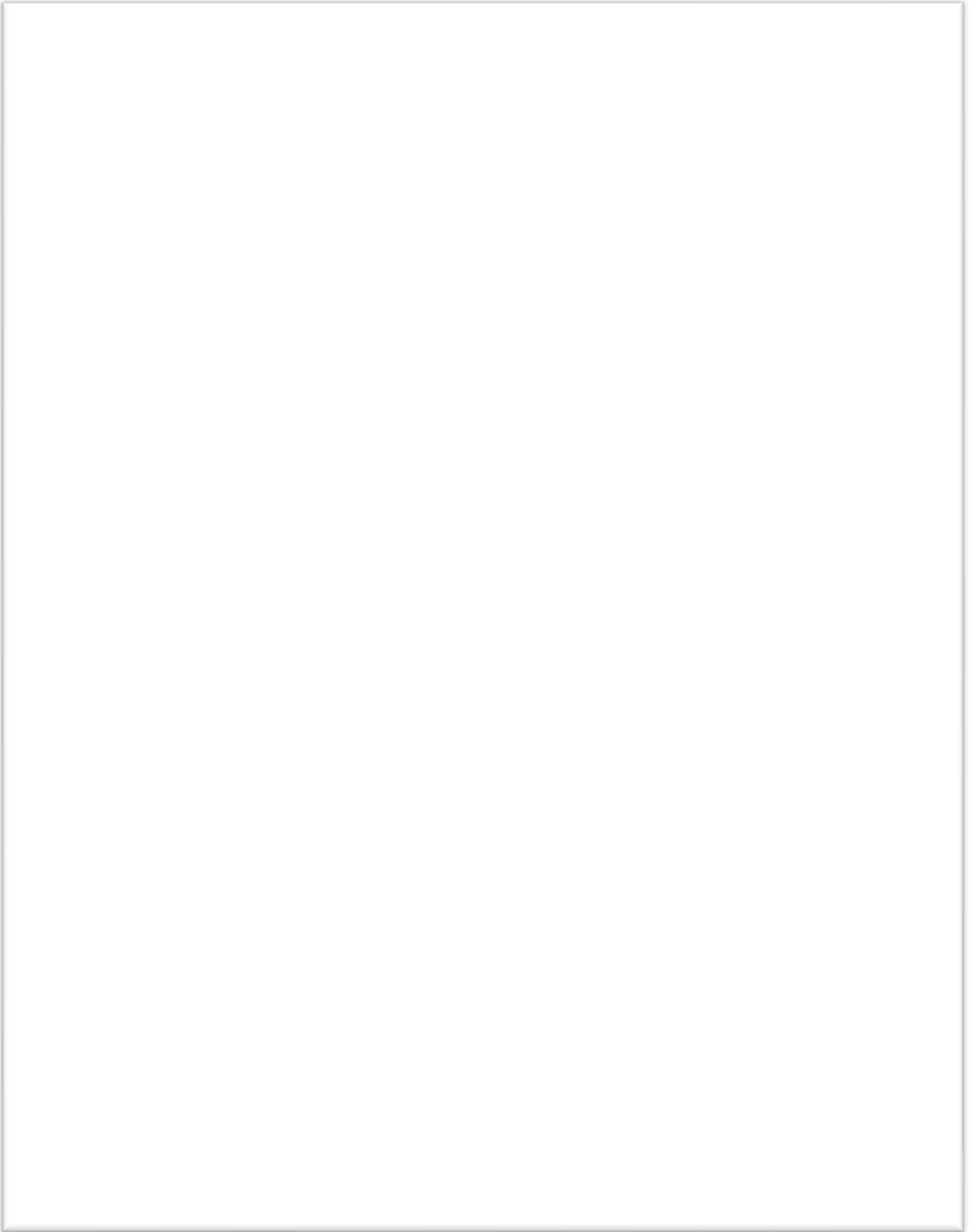
10. 9. Comenta brevemente qué es lo que te ha parecido mejor y qué peor y qué *
sugerencias de mejora se te ocurren. Tu opinión es muy importante.

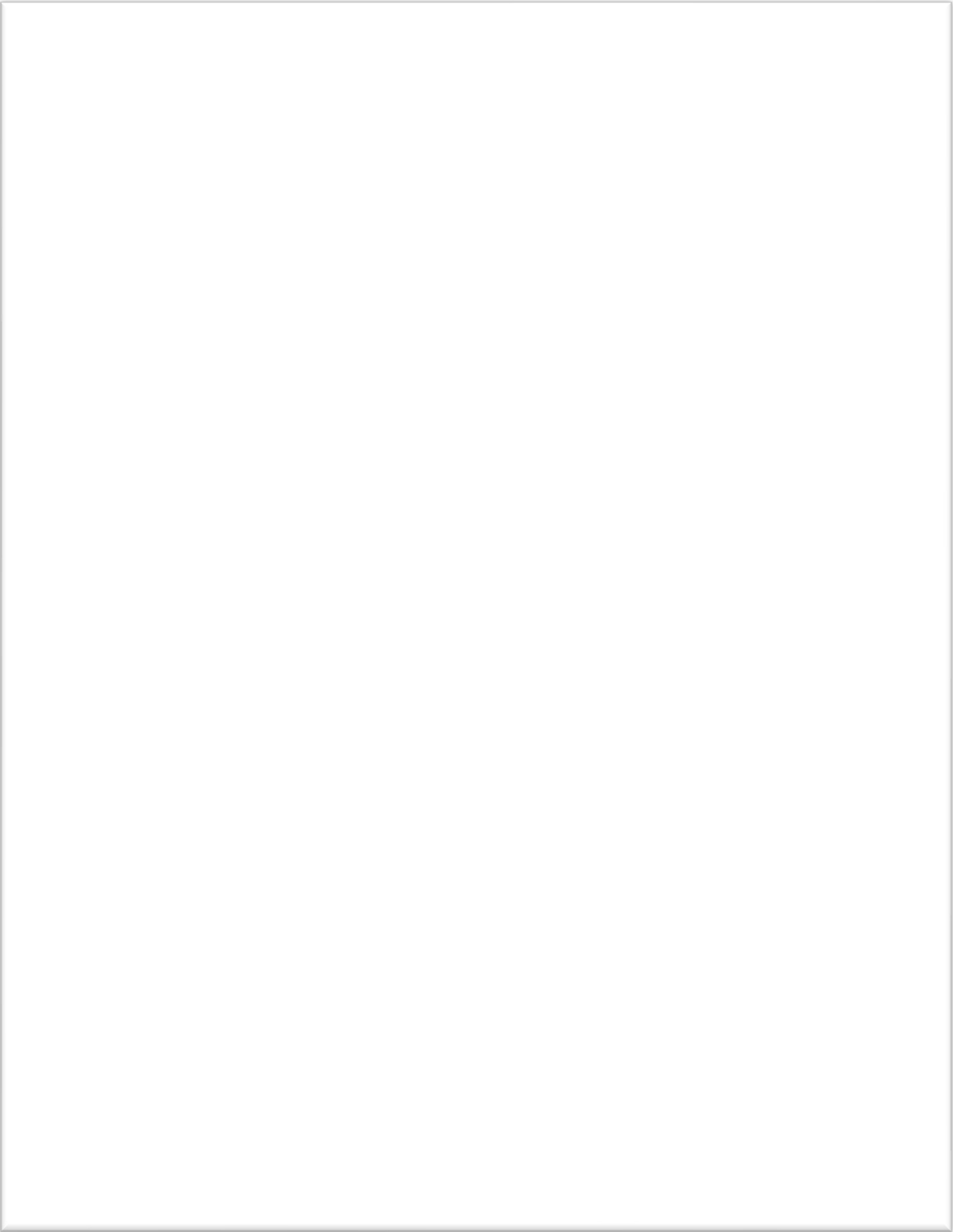
Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

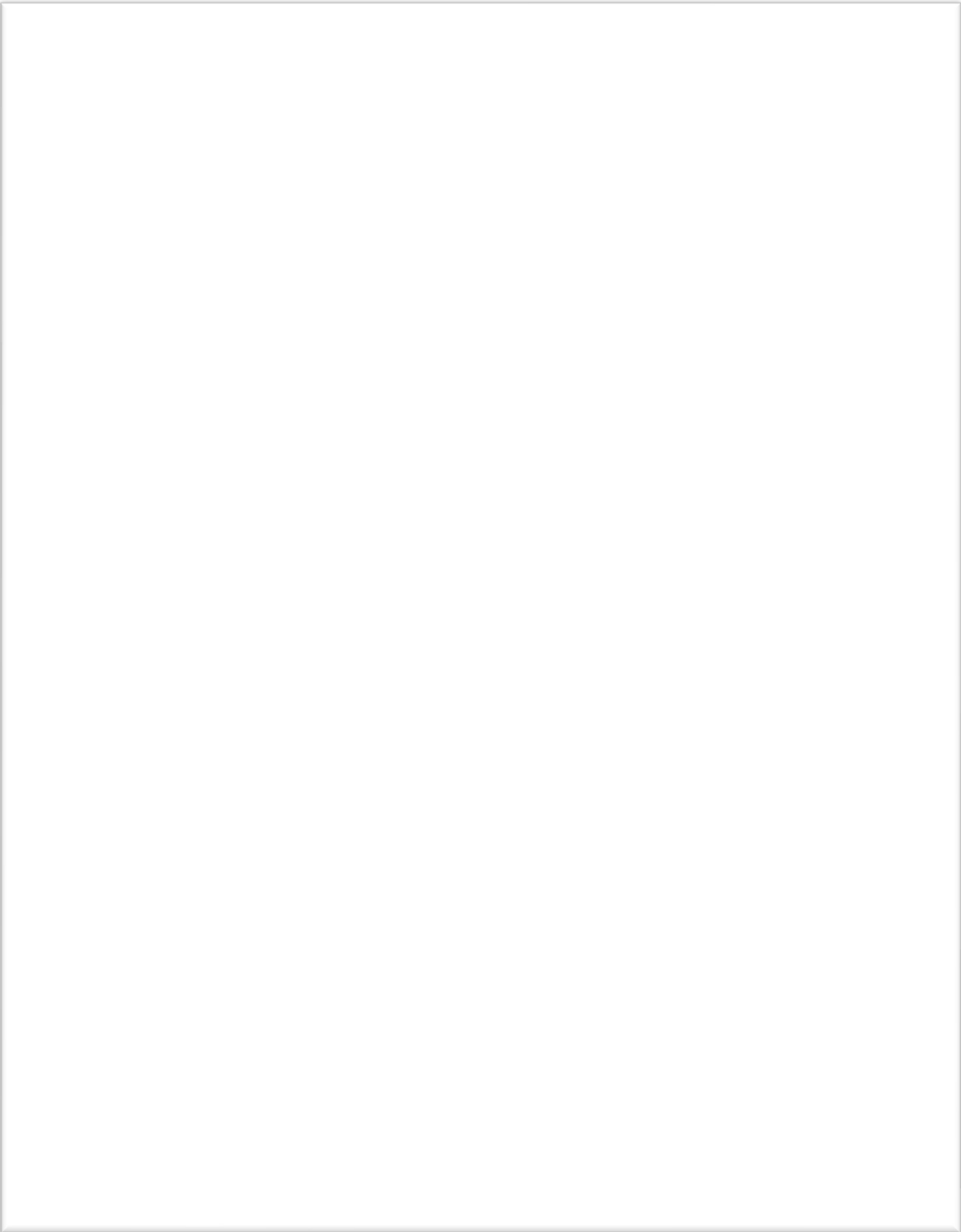
Google Formularios

Anexo 3: Cuestionarios de la encuesta realizada al Muestreo n.º 3 (UVa) Nivel 2









Anexo 4: Cuestionarios de la encuesta realizada al Muestreo n.º 3 (UVa) Nivel 4

