



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2014 - 2015

FLIPPED CLASSROOM: UNA EXPERIENCIA REAL

FLIPPED CLASSROOM: A REAL EXPERIENCE

Autor: Carlos Jefferson Yactayo López

Directora: Isadora Belle Norman

Fecha: Febrero 2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

RESUMEN

El aula invertida es una metodología innovadora que proporciona al alumno diversidad de materiales que son revisados fuera de clase mientras que el discente dedica el tiempo del aula para realizar tareas que no solo cimentaran las bases de su conocimiento, sino que tenderán a ampliar el rango de adquisición de información gracias al uso de las TIC. Este trabajo documenta una experiencia de innovación educativa con esta metodología que ha sido llevada a cabo en las aulas de Segundo de Primaria en la materia de inglés como lengua extranjera en un centro de educación concertada en Cantabria.

Palabras clave: Aula invertida, inglés, bilingüismo, aprendizaje, segunda lengua, TIC.

ABSTRACT

Flipped Classroom is an innovative methodology that provides a variety of materials that are reviewed out of class while the learner dedicates the classroom time to carrying out tasks that not only would improve the foundations of their knowledge, but tend to expand the range of acquisition of information through the use of ICT. This projects documents an innovative educational experience using this methodology which has been carried out in English as a foreign language classrooms in the second grade at a private school in Cantabria, Spain.

Key words: Flipped classroom, english, bilingualism, learning, second language, ICT.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	2
2.1. EL INGLÉS: UNA LENGUA UNIVERSAL	2
2.2. BILINGÜISMO. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS	3
2.1.1 <i>Evolución del bilingüismo en las escuelas</i>	5
2.1.2 <i>Bilingüismo en las escuelas: AICLE/CLIL</i>	6
2.3. TICS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	8
2.3.1 <i>Nativos e inmigrantes digitales</i>	11
2.4. <i>FLIPPED CLASSROOM</i> O AULA INVERTIDA	13
2.4.1 <i>Obstáculos: cómo superarlos en las aulas invertidas</i>	16
2.4.2 <i>Ventajas e Inconvenientes</i>	17
2.4.3 <i>TIC e Internet en las aulas invertidas</i>	19
2.5. APRENDIZAJE COOPERATIVO	19
3. OBJETIVOS	20
3.1. OBJETIVO GENERAL	20
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
4. MÉTODOS	21
4.1. PARTICIPANTES	21
4.2. INSTRUMENTOS	21
4.3. PROCEDIMIENTO	22
5. RESULTADOS	22
5.1. FICHAS DE EVALUACIÓN	23
5.2. <i>CHALLENGE!</i>	23
5.3. ENCUESTA DE LAS FAMILIAS	24
5.4. OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR	26
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	26
6.1. FICHAS DE EVALUACIÓN	27
6.2. <i>CHALLENGE!</i>	27
6.3. ENCUESTA DE LAS FAMILIAS	28
6.4. OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR	29
7. CONCLUSIONES	31
BIBLIOGRAFÍA	34
ANEXOS	39
ANEXO 1: FICHAS DE EVALUACIÓN	39
ANEXO 2: ENCUESTA A LAS FAMILIAS	43

1. Introducción

La globalización es un hecho presente en la actualidad, y el mecanismo principal que permite la comunicación a nivel global es la lengua inglesa. De esta manera, la sociedad del siglo XXI, denominada también como la sociedad de la información y del conocimiento, se caracteriza por una inmensa producción y transmisión de datos en cualquier ámbito de la entramada red que compone la sociedad. Teniendo en cuenta este contexto, España, como muchos otros países de la Unión Europea y del contexto global, es actualmente mucho más consciente de la importancia de adquirir esa mencionada segunda lengua. Así, se está produciendo una gran concienciación internacional sobre la importancia de mejorar los conocimientos de esta lengua extranjera.

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG), surge como un deseo personal por innovar en un pequeño sector del ámbito educativo, que se centra en la formación del inglés sin olvidar que no todas las metodologías ni enfoques pedagógicos tienen la misma repercusión en todos los discentes. Así surgió la idea de emplear las denominadas aulas invertidas(o *flipped classrooms* en inglés) en la materia de inglés como lengua extranjera.

Sin embargo, las *flipped classroom* se han desarrollado mayormente en niveles de Educación Superior, con un uso más limitado en Primaria. Como investigador, me he planteado una serie de preguntas que han dado forma a este trabajo: ¿Las aulas invertidas se caracterizarán por ofrecer resultados académicos positivos en aulas de Educación Primaria?, ¿gozarán del mismo prestigio por parte de las familias de los discentes?, ¿será una carga para los docentes encargados de elaborar los materiales pedagógicos?

Finalmente, esta investigación, realizada con alumnado del Segundo Curso de Educación Primaria de un centro de educación concertada de la Comunidad Autónoma de Cantabria, ha permitido afianzar y dar validez a esta metodología que, como veremos, podría ser interesante para la mejora en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto desde las perspectivas del alumnado como de los docentes e incluso de las familias.

2. Estado de la cuestión y relevancia del tema

2.1. El Inglés: una lengua universal.

Vivimos en un mundo en el que las relaciones y las redes humanas se encuentran cada vez más interconectadas por diversos factores, especialmente por el desarrollo de la tecnología de las comunicaciones (Bortesi, 2001; Guerrero, 2004). Como ya afirmaba Aristóteles hace más de dos mil años el ser humano se comunica con el resto de la población mediante el habla, es decir, no solo somos animales racionales, sino también seres que viven en sociedad, por naturaleza (Aristóteles, 1983).

Desde un punto de vista sociopedagógico, tenemos que preparar, como especialistas de la educación, a los futuros ciudadanos que vivirán en esta sociedad cosmopolita. Para ello, deben tener como herramienta fundamental el lenguaje. Por tanto, es aquí donde el inglés toma protagonismo. No es un idioma más, sino que se trata de la lengua universal, y se ha transformado en el idioma de la globalización (Krystal, 1997, 2003; Bathia y Ritchie, 2006).

Así lo afirma el psicólogo, lingüista y escritor español Miquel Siguan (2005: 152):

“Algunas de las lenguas más habladas lo son de un solo país. Éste es el caso del hindi, del japonés, del ruso o del bengalí. Incluso el chino, la lengua más hablada, es la lengua oficial de un solo país. [...] Otras lenguas en cambio, son lenguas de distintos países, lo que aumenta su presencia internacional. El inglés es lengua oficial o cooficial de unos 45 países soberanos, el francés de 30 y el español de 25.”

Además, como defienden Mas Álvarez y Zas Varela (2011) el efecto migratorio de los últimos tiempos implica una mayor relevancia al estudio de las lenguas y las culturas de los diversos lugares de acogida donde el inglés es un medio de comunicación. Por consiguiente, los centros educativos, al igual que la sociedad, han dejado de ser monolingües para ser bilingües multilingües y multiculturales.

Como futuros docentes tenemos que preocuparnos de que nuestros estudiantes sean capaces de desenvolverse en un contexto globalizado. Para ello, debemos de

dotarles de todo tipo de herramientas que les ayuden a convertirse en profesionales competitivos y competentes, donde el bilingüismo no suponga un reto, sino una realidad, una característica común de todas las personas. Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, ha tomado una mayor relevancia durante los últimos años, en especial el término “bilingüismo”.

2.2. Bilingüismo. Definición y características.

El vocablo “bilingüismo” ha sido definido por diversos autores desde distintas campos de estudio de la ciencia. Sin embargo, en este estudio emplearemos la definición de Grosjean (2010) el cual hace referencia a aquellas personas que usan dos o más lenguas, o dialectos, en su vida cotidiana.

Para concretar esta definición, es oportuno tener en cuenta las dimensiones a las que se refiere Baker (2011b: 3-4), las cuales cimientan y caracterizan el término “bilingüismo”:

- 1) Capacidad: algunas personas bilingües tienen un alto nivel de competencia productiva en ambas lenguas; otros son más pasivos y, en cambio, han mejorado su habilidad receptiva. Otros, sin embargo, podrán tener desarrollados otras capacidades.
- 2) Uso. Los ámbitos en que el lenguaje es adquirido y utilizado son variados y, por consiguiente, pueden tener distintos propósitos. De esta manera, un idioma puede ser empleado en la vivienda y otro en el centro escolar.
- 3) Balance de dos idiomas. No es frecuente que las personas bilingües tengan una habilidad similar en los dos lenguajes, por ello, una de ellas es denominada “dominante”. Sin embargo, esta puede cambiar a lo largo del tiempo.
- 4) Edad. Hay ocasiones en las que un niño adquiere dos idiomas desde que nace, simultáneamente. Por el contrario, hay casos en el que el pequeño aprende una segunda lengua después de los tres años. Se trata de diferenciar dos términos que, al principio, parecen similares: adquisición y aprendizaje.
- 5) Desarrollo. Desde esta perspectiva se diferencia tres tipos de bilingüismo:

- a. Bilingüismo incipiente: aquellos que poseen un lenguaje bastante desarrollado, mientras que la lengua extranjera aún está en etapas de desarrollo.
 - b. Bilingüismo ascendente: el segundo idioma se está desarrollando.
 - c. Bilingüismo recesivo: una lengua está disminuyendo, lo que pueda dar lugar a un desgaste de la lengua temporal o permanente.
- 6) Cultura. Las personas bilingües son también biculturales, en mayor o menor medida, aunque es posible la existencia de individuos capaces con altas competencias comunicativas en dos lenguas pero ser totalmente monoculturales.
- 7) Contexto. Desde esta dimensión podemos diferenciar entre:
- a. Regiones monolingües y monoculturales. Son aquellos territorios en los que las personas bilingües se comunican con otras en una lengua no común.
 - b. Contexto endógeno. Son comunidades bilingües o multilingües, es decir, emplean más de una lengua cotidianamente.
 - c. Contexto exógeno. Son regiones donde hay ausencia de comunidades que hablen un idioma extranjero (el caso de personas rusas bilingües en los Estados Unidos).
 - d. Contextos sustractivos. Los representantes políticos de un país se encargan de sustituir el idioma oficial de la nación por la lengua mayoritaria (el español está siendo reemplazado por el inglés en los Estados Unidos).
 - e. Contextos aditivos. Sucede cuando los ciudadanos de una comunidad aprenden una lengua extranjera.
- 8) Bilingüismo elegido. Sucede cuando una persona decide aprender otro idioma, sin perder su lengua nativa. En contraposición, nos podemos encontrar el bilingüismo circunstancial, que hace referencia a aquellos individuos que aprenden una lengua extranjera por circunstancias concretas, como es el caso de los inmigrantes.

Ahora bien, teniendo en cuenta estas dimensiones o rasgos esenciales que engloban el término de “bilingüismo”, una de las cuestiones subyacentes a esta temática es el proceso empleado para la enseñanza de una segunda lengua, en concreto, en centros de educación obligatoria.

2.1.1 Evolución del bilingüismo en las escuelas

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se ha producido, principalmente, en los centros escolares desde hace varias décadas. Hasta poco antes de la década de los 70, este tipo de enseñanza se ofrecía en regiones específicas (fronterizas, principalmente) o en las grandes ciudades. Este tipo de enseñanza se limitaba a un número bastante reducido de estudiantes que vivían en contextos sociales o lingüísticos un tanto inusuales. El objetivo principal era la formación de un alumnado bilingüe, permitiéndoles adquirir una competencia lingüística equiparable a la de los hablantes nativos. Así fue como nacieron las escuelas “bilingües”. En los años setenta y ochenta, el desarrollo de este tipo de oferta educativa se vio influenciado por la experiencia canadiense de enseñanza por inmersión, ya que tuvo mucho éxito debido al apoyo de las autoridades educativas y gracias a la implicación de las familias. Aunque varias investigaciones han comprobado que la experiencia canadiense no se puede extrapolar a Europa, sin embargo, constituye, en cualquier caso, una aportación bastante valiosa para el fomento de la investigación en esta materia, lo que ha favorecido la puesta en práctica de experiencias muy diversas. (Eurydice, 2006).

Eurydice (2006), la red europea de información sobre educación, añade también que la enseñanza por inmersión puede adoptar varias modalidades. Se considera “temprana” o “tardía” según la edad del alumnado al que esté destinada. Se considera “total” cuando el currículo se imparte en la lengua extranjera en cuestión, o “parcial” si esta lengua se emplea para impartir algunas materias. Estas modalidades responden a la riqueza de contextos lingüísticos y educativos, así como a las diversas aspiraciones y objetivos de los alumnos, de las familias y las autoridades educativas.

Uno de los enfoques metodológicos de la enseñanza de la lengua que comenzó a imponerse en la década de los 90 fue el AICLE, en el que el aprendizaje de la materia no se ejecuta únicamente en la lengua extranjera, sino con y a través de esa lengua no nativa.

2.1.2 Bilingüismo en las escuelas: AICLE/CLIL

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, más conocido por su acrónimo AICLE (CLIL, por sus siglas en inglés) “constituye una forma de aprendizaje de la lengua extranjera muy distinta a la tradicional en donde el profesor explicaba las reglas gramaticales y los alumnos las aplicaban en una serie de ejercicios” (Gallardo del Puerto y Martínez, 2013: 25).

El AICLE hace referencia, según Ruíz de Zarobe (2007), a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que no están relacionados con la lengua en sí. Este proceso educativo implica el uso de la lengua extranjera como vehículo de enseñanza de contenidos curriculares en el aula y, al mismo tiempo, puede desarrollar la competencia necesaria de la lengua extranjera estudiada.

Lo que caracteriza a AICLE, de acuerdo con Hewitt y García Sánchez (2012), es, por tanto, que el aprendizaje de la segunda lengua en cuestión se produce a través del contenido. Es, de esta manera, en lo que difiere con otros métodos ya existentes de enseñanza de una lengua extranjera.

De este modo, como afirma Baker (2011a: 131), la educación bilingüe no hace referencia a contextos escolares donde un individuo aprende una segunda lengua, sino que es este idioma extranjero el que se emplea para enseñar el contenido de las materias.

Los partidarios de este enfoque opinan que los beneficios de las metodologías AICLE son evidentes tanto a nivel lingüístico como a nivel de contenidos. Como se trata de un marco educativo donde se integran de forma más natural los conceptos y la lengua extranjera, AICLE ayuda a desarrollar las habilidades comunicativas en la segunda lengua. Así, ofrece nuevas expectativas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, ya que, además de potenciar las habilidades lingüísticas, el alumno llega a dominar mejor la lengua en cuestión. Todo ello tiene como resultado que el estudiante se implique más y que su motivación se vea potenciada (Pavesi et al, 2001).

Baker (2011b: 249-250) también afirma que este tipo de enfoque didáctico fomenta la adquisición y mejora de la competencia lingüística; además de incrementar el nivel cultural y el conocimiento de literatura extranjera, haciendo posible un mejor

conocimiento y comprensión de distintas opiniones y perspectivas de otras personas. También consigue beneficios cognitivos (habilidades metalingüísticas, divergentes y pensamiento creativo); es capaz de dotar una identidad local, regional o nacional a los individuos bilingües. En algunas regiones, como en Cataluña o Escandinavia, existen ventajas económicas por poseer una educación bilingüe o incluso trilingüe. Es decir, ser capaz de comunicarse en dos o más lenguas puede asegurar un empleo, mucho más en la época globalizada en la que nos encontramos.

En este sentido, Suárez (2005) afirma que uno de los factores clave del éxito que proporciona AICLE es la naturalidad en que se desarrollan el aprendizaje de las asignaturas y de las lenguas que se imparten. AICLE no solo beneficia las competencias lingüísticas de los estudiantes sino también sus procesos cognitivos y, por consiguiente, esta metodología tiene un impacto considerable en la conceptualización. De esta manera, el aprendizaje adquirido resulta beneficioso ya que se produce en otra lengua distinta a la nativa. Esto se debe a que los alumnos tienen que producir un esfuerzo para decodificar la información transmitida en la lengua extranjera y, además, un esfuerzo adicional del propio profesor por hacer llegar a todo el alumnado la información y contenidos en una lengua distinta de la materna.

Este enfoque didáctico está incrementando su presencia en las escuelas, y esto se puede observar en la implantación y desarrollo de programas académicos en contextos no solo europeos, sino internacionales, con resultados de investigaciones basados en la efectividad de AICLE en general, o centrándose en aspectos como habilidades personales o interpersonales, las estrategias de aprendizaje de idiomas empleados, el dominio del idioma, etc. (Purdie y Oliver, 1999; Ackerl, 2007; Hüttner and Rieder-Bünemann, 2007; Poisel, 2007; Graaff, Jan Koopman y Westhoof, 2007; Moore y Lorenzo, 2007; Guilloteaux y Dörnyei, 2008).

Sin embargo, las investigaciones llevadas en el ámbito nacional español no se han quedado atrás, siendo muchos los resultados positivos obtenidos que defienden la efectividad de AICLE en Educación Primaria, Secundaria o en la Universidad. Son estudios centrados en el incremento del tiempo de exposición del inglés y sus beneficios, las actitudes de los estudiantes entre colegios CLIL y no CLIL, o simplemente las diferencias fundamentales entre estos dos tipos de enseñanza de un segundo idioma (Núñez and Dafouz, 2007; Ruíz de Zarobe, 2007; Lasagabaster and

Sierra, 2009; Celaya and Ruíz de Zarobe, 2010; Gallardo del Puerto and Gómez Lacabex, 2013; Gallardo del Puerto and Martínez Adrián, 2013).

Por ello, podemos concluir que el número de colegios bilingües, en especial de los programas AICLE, ha ido aumentando en los últimos años, además de verse influenciados por los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo que realizó la Comisión Europea en 2005 sobre la capacidad de los europeos de mantener una conversación en una segunda lengua (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013).

2.3. TICs aplicadas a la Educación

Como afirma Guardiola Camallonga (2000) las Nuevas Tecnologías tienen una gran repercusión social, pues causan bastante interés. De hecho, estas tecnologías aplicadas a la educación se han implantado en las propuestas de planes de estudios de muchos maestros. Por su parte, para Carneiro (2009) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son la herramienta fundamental de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo. De esta manera, las TIC suponen un elemento dinamizador esencial de la sociedad, ya que acceder a ellas es un requisito importante para participar en una sociedad cada vez más dependiente de la tecnología. (Tello Leal, 2007).

Por otro lado, como afirman John y Wheeler (2008), la tecnología no es un concepto nuevo. La relación entre necesidades humanas y la invención tecnológica se remonta a la Prehistoria, cuando los individuos de entonces utilizaron una simple piedra que resultó ser una tecnología innovadora. Aunque la invención de la máquina de escribir fue, seguramente, el mayor avance del último milenio. Pero fue la Revolución Industrial la que provocó el nacimiento de la tecnología que podemos reconocer en la actualidad. Durante la segunda mitad del siglo XX la tecnología dejó de emplearse únicamente en el ámbito industrial o en la maquinaria. Así, como muchos defienden, entramos en la era post-industrial o también denominada era de la información.

Consecuentemente, uno de los mayores retos del siglo XXI es la formación y el aprendizaje en nuevas tecnologías, pues no toda la sociedad está capacitada para hacer uso de ellas, con el objetivo primordial de transmitir cualquier tipo de información y

conocimiento. El aula escolar, de esta manera también está sometiéndose a un cambio rápido e irreversible, donde las TIC toman un importante papel. Esto se refleja en que cualquier escuela cuenta con ordenadores, cámaras digitales, incluso con Internet o pizarras digitales (John y Wheeler, 2008).

En la sociedad de la información, como explica Belloch (2012) el objetivo fundamental de la educación es posibilitar al alumnado a que cree nuevos conocimientos a partir de otros previos, de las experiencias vividas y de la información a la que pueden acceder. En este sentido, es necesario diferenciar entre información y conocimiento, ya que la simple disponibilidad de información no garantiza la adquisición de nuevos conocimientos.

Para Tourón, Santiago y Díez (2014: pp. 10, par. 1) “la información es externa, mientras que el conocimiento es interno”; es decir, el primer término es, en la mayoría de los casos, objetivo, frente a la subjetividad que ofrece el conocimiento, ya que es propio de cada uno.

Por ello, Belloch (2012) defiende que es necesario que el alumnado sea apoyado y guiado por el docente y que sea capaz de aprender a aprender, es decir, a comprender la información para tener una visión crítica sobre la misma. Por consiguiente, las TIC toman suma importancia, ya que son instrumentos idóneos para crear entornos y metodologías facilitadoras del aprendizaje que permiten un aprendizaje constructivo, colaborativo y por descubrimiento en el alumnado.

El uso de las TIC presenta varias ventajas en el aula escolar, en oposición a la enseñanza tradicional. Belloch (2012) señala las siguientes:

- Información variada. Existe mucha cantidad de información de distinta índole. El alumnado debe realizar un análisis de la misma para valorar su calidad y credibilidad.
- Flexibilidad instruccional. El ritmo de aprendizaje y el desarrollo durante el proceso puede diferir para los distintos alumnos adecuándose a las necesidades concretas que puedan poseer en el aula.
- Complementariedad de códigos. Las aplicaciones multimedia, caracterizadas por el empleo de diversos códigos de comunicación, permiten que los estudiantes,

con diferentes capacidades y habilidades cognitivas, sean capaces de aprovechar de mejor manera los aprendizajes realizados.

- Aumento de la motivación. Las TIC son un medio de motivación para los discentes, debido al mayor atractivo de las presentaciones multimedia como por el aumento de implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Actividades colaborativas. El trabajo grupal puede potenciar las actividades colaborativas y cooperativas entre el alumnado e, incluso, la colaboración con otros centros o instituciones por medio de la red.
- Potenciar la innovación educativa. Sucede porque los docentes que conocen y emplean las TIC tienden a buscar nuevas formas de enseñar y nuevas metodologías didácticas mucho más adecuadas a la sociedad actual y a los conocimientos y destrezas que deben desarrollar los discentes para su adaptación al mundo profesional.

Sin embargo, el uso de las TIC con fines pedagógicos también puede acarrear ciertos riesgos, que pueden ser perjudiciales para los propios educandos durante el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Belloch (2012) destaca:

- Pseudoinformación. Debido a la inmensa cantidad de información, es necesario dotar al estudiante de herramientas que le ayuden a seleccionar la información apropiada y distinguir la información con fines tendenciosos o manipuladores.
- Sobrecarga de información. Una vez más, el exceso de información puede saturar cognitivamente a los estudiantes, lo que supondría un obstáculo para el proceso de aprendizaje. Para evitar estos efectos negativos, los alumnos deben ser conscientes de este fenómeno.
- Dependencia tecnológica. Para evadir esta desventaja es imprescindible hacer un uso adecuado de los medios tecnológicos al servicio de la educación y la construcción de conocimientos, es decir, las TIC deben estar subordinadas al proceso educativo, y no a la inversa.

En consecuencia, Tourón, Santiago y Díez (2014) defienden que el sistema educativo actual necesita diversos cambios para desarrollar el proceso de enseñanza y

aprendizaje en las diferentes instituciones educativas, ya que la implementación de las TIC en el ámbito educativo no son un simple apoyo para los educandos, sino también una herramienta que tienen que saber emplear de manera correcta. He aquí los cambios sugeridos por estos autores:

- Redefinición del aprendizaje. Aprender implica saber gestionar la información, plantear nuevos problemas y formas nuevas de solventarlos.
- Redefinición de la enseñanza. Los docentes tienen la misión de enseñar a los estudiantes a saber acomodarse en la sociedad tan cambiante en la que nos encontramos.

Lo importante ya no es qué se enseña en la escuela sino cómo se enseña. El interés se centra en aprender, y no en enseñar, es decir, es necesario transferir el protagonismo de la actividad al alumno, que debe transformar cualquier información en conocimiento significativo y funcional. En otras palabras, se trata de fomentar hábitos intelectuales.

- Nuevos roles de docentes y discentes. El papel del profesor tiene que ser el de orientador y asesor del alumno, mientras que éste tiene que ser el verdadero protagonista, pues es el aprendiz en este proceso. De esta manera, el estudiante, receptor pasivo de información, se convertirá en constructor de conocimiento.
- Importancia de las nuevas tecnologías. No es un requisito imprescindible, pero si un facilitador de estos cambios, ya que, por un lado, permiten un desarrollo de capacidades distintas, tanto para discentes como para docentes; y por otro, permiten un tratamiento específico de la información.

En definitiva, “la clave es una educación que fomente hábitos intelectuales (sociedad del conocimiento), en lugar de la mera transmisión de conocimiento (sociedad de la información)”. (Tourón, Santiago y Díez, 2014: pp. 12, par. 4)

2.3.1 Nativos e inmigrantes digitales

Area Moreira (2004) afirma que para que una comunidad social progrese es necesario que la mayor parte de la población se encuentre alfabetizada

tecnológicamente, es decir, desarrollar en esos individuos conocimientos y habilidades tanto instrumentales como cognitivas en relación con la información vehiculada a través de nuevas tecnologías.

Sin embargo, dejaremos de lado el mencionado proceso de formación, centrándonos en la situación actual en la que nos encontramos, pues podemos diferenciar entre dos tipos de usuarios. Quiroz Velasco (2010) los define de la siguiente manera:

- Los nativos digitales son aquellos jóvenes que pasan su tiempo en entornos digitales, intercambiando correos electrónicos, archivos digitales o mensajes cortos de textos por teléfono móvil, chateando o en redes sociales.
- Los inmigrantes digitales, padres y profesorado, que se acercan voluntariamente al mundo digital y deben esforzarse por adaptarse a las reglas.

La diferencia radica, según esta autora, principalmente, en fracturas generacionales en la familia, escuela y la vida cotidiana. Esta es la visión de Arzuaga:

“los jóvenes le dan prioridad a manipular su mundo inmediato, para ello buscan contenidos, conocimientos y procedimientos que les sirvan a este fin. Incluso están mejor preparados que los propios docentes y alumnos, son más plásticos, y les resulta mucho más fácil manejarse con saberes conectados, mientras la mayor parte de profesores son de la época de las disciplinas. Las preguntas que se hacen unos y otros son diferentes. Nosotros nos preguntábamos cómo solucionar los problemas del mundo, el estudiante de hoy tiene un sentido fuertemente estratégico, motivo por el que le resulta muy fácil el aprendizaje de procedimientos. Las fortalezas de los más jóvenes son muchas. Mientras los mayores aprendimos a pensar desde una lógica deductiva, la lógica inductiva e constructivista funciona y les funciona mejor.” (Arzuaga, 2008: pp.8, par. 3)

Por su parte, Scolari (2009) afirma que los cambios cognitivos tienen suma importancia en las nuevas generaciones, que han sido formadas en otras experiencias mediáticas y perceptivas. De esta manera, la cognición de un chico que pasa el tiempo en medio de pantallas interactivas y narrativas transmediáticas es distinta a la de aquel que ha sido formado únicamente por la televisión o por libros. En consecuencia, la escuela es la que más sufre porque se encuentra a destiempo de los cambios, y no puede “contener” ni acompañar a los niños y adolescentes. Pero tampoco hay que pensar que

los nativos digitales emplean todo su tiempo en emplear variadas posibilidades de la tecnología, pues tenemos que evitar la mitificación de estos grupos generacionales. Si bien lo digital marca una zona fronteriza, los chicos crean en su propio territorio otras subculturas, creándose nuevas identidades a través de su uso diferenciado.

2.4. *Flipped classroom* o aula invertida

Flipped classroom es una expresión inglesa que puede ser entendida como clase invertida o invertir la clase. Fortanet et al. (2013: 3) lo describen como una nueva metodología docente en el que se “da la vuelta a la clase”: las tareas antes se hacían en casa, desde esta perspectiva se lleva a cabo en clase. Fueron los profesores Bergmann y Sams (2012b), del Instituto de Colorado de Estados Unidos, que consolidaron esta expresión grabando contenidos curriculares de presentaciones en PowerPoint narradas y capturadas en vídeo. Con ello pretendían facilitar a los estudiantes que no podían acceder a sus clases gran parte de la materia a través de sus propias grabaciones. Para su sorpresa, estos vídeos, creados para estudiantes no presenciales, eran empleados por otros discentes como material formativo.

El potencial que el aula invertida implica, como comentan Paz et al. (2014: 398) radica en que:

“El tiempo invertido en explicar la materia de manera magistral, queda relegado al trabajo que el estudiante realiza tranquilamente en casa a través de la explicación estratégica en grabaciones de vídeo. Dichos materiales son estudiados por los estudiantes en su casa, con la ventaja de que pueden hacerlos cuantas veces considere necesario. Las tradicionales tareas que el docente explica en clase y que luego son realizadas por el estudiante en casa, pueden ser realizadas en el salón de clase con el beneficio que esto tiene para el estudiante, debido a que las dudas, opiniones, y resoluciones de las mismas se pueden llevar a cabo mediante la interacción entre compañeros y docente, posibilidades que no se presenta al realizar este tipo de actividades en casa.”

No cabe duda que uno de los soportes esenciales para el funcionamiento de las dinámicas del aula invertida es el uso de las TIC. La lección magistral del profesional de la educación es sustituida por una serie de materiales en línea (vídeos, lecturas...) que el

discente puede consultar cuando lo desee, y que se caracteriza por su contenido tanto teórico como procedimental de un tema o materia determinados. Así, el tiempo de clase se dedica a actividades prácticas en las que el profesor interviene como guía. (Tucker, 2012).

Ruíz Palmero et al. (2014) afirman que se trata de un “aprendizaje mezclado (*blended learning*)” en el que los discentes realizan una visualización de las explicaciones teóricas y aprendizaje de las mismas de manera online en casa; mientras que en clase realizan tareas de tipo práctico, empleando, para ello, cierta interacción y colaboración con sus iguales o recibiendo una guía más especializada por parte del maestro.

El objetivo fundamental de *flipped classroom* es, por tanto, invertir la forma en que los contenidos son presentados para que los estudiantes tengan mayor tiempo de práctica y puedan aplicar teorías y conceptos. De este modo los contenidos son revisados en casa mientras que la práctica se desarrolla en el aula. Esta metodología innovadora tiene como una de sus principales características el rol activo del aprendiz en el propio aula. (Bergmann y Sams, 2012a)

Las características principales del aula invertida siguen una serie de patrones, extraídos de diversas experiencias, las cuales Tourón (2013: par. 6) explica de la siguiente manera: las discusiones son dirigidas por los discentes. Emplean la información adquirida fuera del aula (material proporcionado por el docente) para provocar debates. De esta manera, estas discusiones suelen alcanzar altos niveles de pensamiento crítico. Esto provoca que el trabajo colaborativo sea fluido, ya que los alumnos diversifican el temario de las discusiones en función de sus necesidades e intereses. Por otro lado, el contenido se produce en contextos reales, lo que fomenta que los discentes participen activamente en la resolución de problemas. Como consecuencia, los educandos buscan desafiarse entre ellos intelectualmente respecto al contenido tratado. Así, se producen formas de aprendizaje dirigidas por los estudiantes a modo de tutoría y de colaboración espontánea. Por consiguiente, los discentes interiorizan la información y emplean sus conocimientos para comunicarse con sus compañeros sin necesidad de que el docente medie durante el proceso. Lo que se pretende es que los

alumnos tengan la posibilidad de realizar preguntas exploratorias y tengan la libertad para ahondar en temas que van más allá del currículo. Como resultado, los estudiantes sufren un cambio de rol: se transforman de oyentes pasivos a aprendices activos.

Para el desarrollo e implementación óptimos de este método educativo en el entorno escolar, son necesarios una serie de rasgos esenciales, implantados en unas bases pedagógicas fundamentales. Fojo (2014), en este sentido, diferencia entre:

1. Entorno flexible. Los docentes son los encargados de crear espacios adaptados y específicos para su alumnado.
2. Cultura de aprendizaje. La instrucción se centra en el alumno, y no en el docente como sucede en el modelo tradicional. El tiempo de clase se emplea para explorar los temarios con mayor profundidad y de esta manera se crean más oportunidades de aprendizaje. Los estudiantes participan activamente y son capaces de construir su propio conocimiento, ya que participan y evalúan su propio aprendizaje.
3. Contenido intencional. La misión primordial del profesional de la educación es buscar alternativas y soluciones para resolver las problemáticas de los discentes, con el objetivo de adoptar métodos y estrategias activas de aprendizaje centradas en los estudiantes, de manera que éstos desarrollen la comprensión conceptual y la fluidez de procedimiento.
4. Educador profesional. Otro papel del profesor es el de observar continuamente a sus alumnos, proporcionando *feedback* cuando lo necesiten o soliciten. Por otro lado, los educadores tienen que ser reflexivos con el desarrollo de su práctica, interactuando con sus iguales para mejorar la calidad de su docencia, aceptando críticas constructivas y tolerando, en el aula, el denominado “caos controlado”.

Desde un enfoque totalmente metodológico, este modelo didáctico se estructura en cuatro partes, cuatro tipos de actividades, las cuales Gerstein (2012) describe como:

- 1) *Experience* (Experiencia). La sesión en el aula comienza con actividades, juegos o simulaciones interactivas de tipo experimentales, de carácter activo y significativos para el alumnado.
- 2) *What* (Qué). En esta fase los estudiantes exploran los materiales proporcionados por el docente (vídeos, contenido de páginas webs, chats online...).
- 3) *So What* (Ahora qué). El alumnado tienen que reflexionar y reconstruir el contenido previo mediante la interacción con sus compañeros, contando con herramientas como blogs, tests o interactuando, incluso, en el aula entre iguales.
- 4) *Now What* (Ahora qué). Se trata de demostrar y aplicar el conocimiento aprendido a partir de los contenidos trabajados durante la sesión mediante la presentación y valoración de sus propias producciones y presentaciones visuales.

2.4.1 Obstáculos: cómo superarlos en las aulas invertidas

Una de las primeras dificultades que surge siempre que se produce un cambio es, como en la mayoría de los casos, el miedo al propio cambio. Pero invertir la clase, tal y como afirma la página digital sobre educación WeLearning (2014), siendo un proceso difícil y duro de desarrollar, resulta que merece la pena, ya que puede transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Estos cambios suponen que además de realizar las tareas en el aula, los discentes tienen que continuar con este proceso de enseñanza fuera de ella. Por su parte, el docente emplea, para ello, vídeos o presentaciones animadas a las que se accede a través de internet, creadas por el mismo maestro la mayoría de los casos.

¿Pero qué ocurre cuando la materia en cuestión no agrada a los estudiantes? ¿O resulta ser tediosa o difícil de entender? WeLearning (2014) ofrece un conjunto de ideas que ayudarán a cualquier especialista de la educación que esté desarrollando las *flipped classroom* con sus alumnos: es necesario despertar el interés de los estudiantes con ideas y conceptos que sean relevantes para ellos, que pueden no coincidir con las opiniones de los docentes. De este modo, se sentirán más comprometidos con el proceso de aprendizaje. También es necesario que, para encontrar ese interés de los alumnos, los contenidos que revisen fuera de clase tienen que ser interactivos, y no únicamente reproducciones multimedia (vídeos), ya que tendrán como finalidad principal la de

afianzar su conocimiento y desarrollar sus distintas habilidades. Afortunadamente, gracias a las TIC podemos crear o encontrar por la web cualquier material didáctico que sea capaz de conectar con los estudiantes, y que les ayude a pensar de manera crítica. En otras palabras, se busca que el alumnado explore intelectualmente nuevas ideas y que la experiencia sea beneficiosa para el discente.

2.4.2 Ventajas e Inconvenientes

Como cualquier metodología educativa, podemos destacar una serie de ventajas, en este caso, propuestas por Fulton (2012) y Ruíz Palmero et al. (2014), que se reflejan a partir de la puesta en práctica de esta innovación educativa. Destacan, entre otros, que los estudiantes son capaces de avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, que el profesorado es capaz de detectar los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado, ya que las tareas se realizan en el aula y que, en consecuencia, los enseñantes profesionales adquieren un mayor conocimiento de sus alumnos, debido a la interacción que se crea entre estudiante-docente mientras los primeros investigan y realizan sus deberes.

Por otro lado, destacan un conjunto de desventajas en relación a las *flipped classroom* las cuales tanto el tutor como los propios discentes, en la medida de lo posible, han de evitar que sucedan. Por ejemplo: es posible dar una mayor importancia a enfoques tecnológicos que pedagógicos o que los vídeos que selecciona el docente tienen que ser subidos a algún tipo de servicio digital (Youtube, Vimeo...), y es posible que no todos los estudiantes tengan acceso a dispositivos móviles o a Internet en sus hogares, pues no todas las familias disponen de conexión a la red en sus hogares o es posible que no posean un ordenador por motivos personales.

En la siguiente tabla (Tabla 1) se pueden observar las ya descritas ventajas y desventajas, apareciendo otras de carácter relevante.

Implementación de <i>flipped classroom</i> o aulas invertidas	
Ventajas	Inconvenientes
<p>Aprendizaje individualizado.</p> <p>Detección de distintos estilos de aprendizaje de los discentes.</p> <p>Es posible personalizar el material didáctico para los estudiantes.</p> <p>El uso de las TIC favorece un aprendizaje dinámico y atractivo para el alumnado.</p> <p>Creación de nuevo conocimiento por parte de los estudiantes.</p> <p>Las horas de trabajo en el aula se aprovechan al máximo.</p> <p>El material didáctico (vídeos) se pueden visualizar en cualquier momento gracias a las TIC.</p>	<p>Posible aumento de importancia de los métodos tecnológicos a los pedagógicos.</p> <p>Trabajo minucioso y previo por parte del docente, lo que implica mayor esfuerzo y tiempo de trabajo.</p> <p>No todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos digitales o a Internet en sus hogares.</p> <p>Los discentes tienen que pasar mayor tiempo con dispositivos digitales.</p>

Tabla 1: Basado en Fulton (2012) y Ruíz Palmero et al. (2014)

Respecto a las mencionadas problemáticas que pueden surgir en el desarrollo de una clase invertida, en el siguiente apartado se ofrece una lista de posibles soluciones, prácticas, que buscan la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos en el aula y fuera de ella para incrementar su conocimiento sobre una temática concreta y fomentar, también, un pensamiento crítico y complejo.

2.4.3 TIC e Internet en las aulas invertidas

Una de las características de las *flipped classroom* es el uso de las TIC. En muchas ocasiones se necesitará el uso de internet para visualizar el material pedagógico que proporciona el docente. Pero, ¿qué ocurre cuando las familias carecen de acceso a Internet? ¿o si no tienen ordenadores en sus hogares?

La Biblioteca Escolar Digital (2014) razona sobre estas cuestiones que, sin duda, pueden ser empleadas en cualquier centro educativo enmarcados en cualquier contexto sociocultural, y que benefician a la implementación de las aulas invertidas en estos centros educativos, y por ellos suministra una serie de posibles soluciones: en el caso en que los estudiantes tengan ordenador en casa, pero no una conexión a Internet, es posible compartir el material pedagógico mediante un pendrive o un DVD en el que se encuentre el contenido a trabajar. Si los discentes carecen de dispositivos en sus hogares, el centro educativo puede ofrecer varias respuestas: algunas instituciones, como ocurre en Andalucía, ofrecen un ordenador portátil al inicio del curso; otros optan por tabletas. También se encuentra la opción de habilitar salas con dispositivos en las que los estudiantes que se encuentren en este caso puedan trabajar el material propuesto en el propio centro en el que estudien, aunque esto implica mantener abierto el centro fuera del horario escolar y contar con personal de apoyo. Otro caso es el de la ausencia de dispositivos en casa por elección de las familias, pues ha habido ocasiones en que no permiten que sus hijos utilicen las tecnologías fuera del colegio. La única opción que da resultado es hablar con los tutores del discente, y explicarles las causas y beneficios que implica el aprendizaje gracias a las aulas invertidas. En caso de no convencer a las familias, el alumno tendrá que pasar más tiempo en el centro para poder seguir el ritmo de sus compañeros.

2.5. Aprendizaje cooperativo

Teniendo en cuenta la efectividad, el éxito y los factores positivos producidos a partir de la clase invertida en diversos ámbitos educativos y en distintas disciplinas (Strayer, 2007; Khan, 2012; Fortanet et al., 2013; Chen et al., 2014; Jiménez Bernal, 2014; Díaz Lázaro et al. 2014; y la recopilación de experiencias de Hamdan et al., 2013), cabe destacar que el desarrollo de esta técnica educativa es capaz de “generar

ambientes de trabajo colaborativo en clase... e incentivar dinámicas participativas y cooperativas” que mejoran el clima de aula y la convivencia en el centro educativo. (García-Barrera, 2013: 7). Lo que se traduce en una metodología bastante completa, innovadora y contextualizada en el ámbito educativo de la sociedad de la información y el conocimiento del siglo XXI.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

- Realizar un estudio de investigación para verificar la eficacia de la implementación de la metodología educativa conocida como *flipped classroom* (aulas invertidas) en un centro educativo concertado, concretamente en Segundo curso de Educación Primaria, en la materia de Inglés como Segunda Lengua.

3.2. Objetivos Específicos

- Adaptar el enfoque de aula invertida al contexto escolar, teniendo en cuenta los objetivos y la naturaleza de la materia de aprendizaje implicada en el presente proyecto.
- Potenciar esta metodología de carácter innovador, focalizando el aprendizaje del estudiante, y no la enseñanza del docente, a través de los vídeos didácticos elaborados por el docente y de la actividad denominada “*Challenge!*”.
- Conocer las opiniones de las familias en relación al desarrollo de esta metodología, puesto que son el apoyo principal de los alumnos en sus hogares.

4. Métodos

4.1. Participantes

Los 67 estudiantes de Segundo Curso de Educación Primaria que participaron en este estudio tienen una edad de entre 8 y 9 años. La lengua materna de los discentes es el español, mientras que las sesiones de la materia de inglés son impartidas en esta lengua extranjera.

4.2. Instrumentos

Los datos han sido obtenidos de cuatro diversas fuentes: por un lado, mediante observación en el aula, en el que el investigador se ha limitado, en ciertos casos, únicamente a analizar y detectar la evolución académica de los estudiantes; mientras que en otros, ha participado íntegramente en algunas actividades o juegos con los discentes.

Otra fuente de recolección de datos ha sido la valoración de las evaluaciones realizadas al alumnado, en que las pruebas (Anexo 1) se dividen en diversas categorías relacionadas a las habilidades comunicativas y lingüísticas, tanto de producción (*writing* y *speaking*) como de comprensión (*listening* y *reading*).

También ha sido importante una actividad conocida como “*Challenge!*”. Después de cada vídeo didáctico, el docente en prácticas retó a sus estudiantes para realizar una actividad con el fin de consolidar los conocimientos proporcionados. La unidad temática se dividió en tres lecciones, y cada lección se caracterizaba por su propio vídeo explicativo y su correspondiente “*Challenge!*”.

Por último, las familias completaron una encuesta (Anexo 2), anónima y voluntaria, con una escala Likert de 5 puntos para indicar su valoración sobre el desarrollo del presente Proyecto estando de acuerdo o no con una serie de enunciados específicos, además de incorporar un campo de sugerencias

4.3. Procedimiento

Este Proyecto se ha desarrollado durante nueve sesiones de 50 – 55 minutos. El contenido teórico corresponde a un tema del programa de la asignatura de Inglés que comprende el estudio del cuerpo y sus partes, además de tratar temas transversales como la higiene o fomentar valores como el respeto o el compañerismo.

Durante la primera sesión se presentó a los tres grupos-aula la metodología de *flipped classroom*; seis sesiones se emplearon para implementar el Proyecto; y dos sesiones más para llevar a cabo la evaluación de los estudiantes.

Como material didáctico el docente de prácticas creó diversos vídeos educativos en el que explicaba el contenido curricular a trabajar. Estas herramientas fueron almacenadas en una página web creada para el Proyecto (<http://flippedclassroomcjyl.weebly.com/>). Los estudiantes tenían acceso libre a él, de modo que solo necesitaban una conexión a Internet desde su hogar. También se dispuso de algunas sesiones extra, en el propio centro, para aquellos discentes que, por cualquier motivo, no pudiesen visualizar estos vídeos desde casa. En el aula, en cambio, se utilizaron fichas, juegos y actividades diseñados por el docente para trabajar, mejorar e incrementar las habilidades comunicativas en esta lengua extranjera, tanto de manera individual como colectiva. También se propuso una tarea evaluable denominada como “*Challenge!*” en el que los discentes empleaban el vocabulario aprendido para poder alcanzar diferentes retos.

5. Resultados

Para valorar el resultado global de esta experiencia no solo se tuvo en cuenta la percepción del docente en prácticas y los propios discentes, sino también se han empleado otros recursos como son las fichas de evaluación de competencias lingüísticas de la lengua extranjera elaboradas específicamente para este Proyecto, la realización de actividades denominadas “*Challenge!*” y las respuestas proporcionadas por los padres y madres que participaron de manera voluntaria en una encuesta totalmente anónima. En

definitiva, los resultados generales demuestran una valoración muy positiva del Proyecto *Flipped Classroom* en todos los grupos estudiados y por la mayor parte de los alumnos y las familias.

5.1. Fichas de Evaluación

Las fichas de evaluación de competencias lingüísticas tienen como objetivo principal la valoración académica de los discentes. Se divide en cuatro apartados: uno de producción escrita (*writing*), uno de comprensión escrita (*reading*), otro de comprensión oral (*listening*) y otro de producción oral (*speaking*). Cada apartado tiene el mismo grado de ponderación, es decir, cada sección tiene un valor del 25% del total. De todos los alumnos evaluados, el 76% de los estudiantes tuvo una nota superior a 5 puntos sobre 10 (ver Gráfico 1).

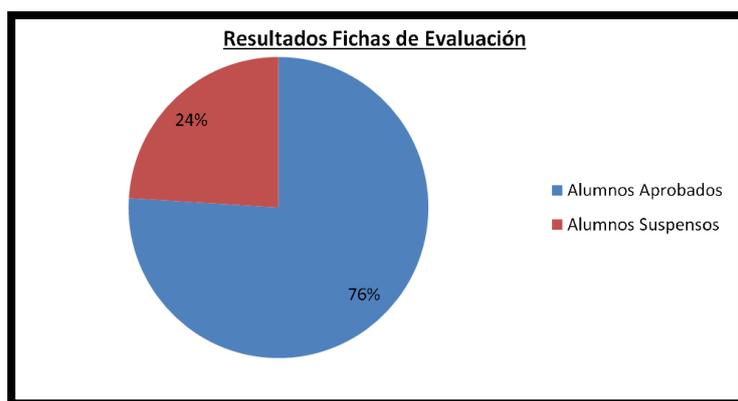


Gráfico 1: Resultados Fichas de Evaluación

5.2. Challenge!

Fueron tres las actividades que se propusieron a través de los vídeos creados para el Proyecto, es decir, los estudiantes realizaron tres tareas fuera del horario escolar. Para ello, tenían a su disposición una página web donde poder realizar las mencionadas tareas.

El *Challenge!* de la lección 1 fue realizado por 44 discentes, es decir, un 66% del total de los estudiantes participantes en el Proyecto. Un 75% de esos alumnos prefirió

realizar la tarea de manera online, mientras que el 25% restante lo hizo en formato papel (ver Gráfico 2).

El *Challenge!* de la lección 2 fue completado por 36 estudiantes. Esta vez un 78% optó por la versión digital de la tarea, con un 22% de alumnos que realizaron la actividad con el formato clásico.

El *Challenge!* de la lección tercera fue hecho por 28 discentes. En este caso el 100% eligió la versión online para alcanzar el objetivo propuesto.

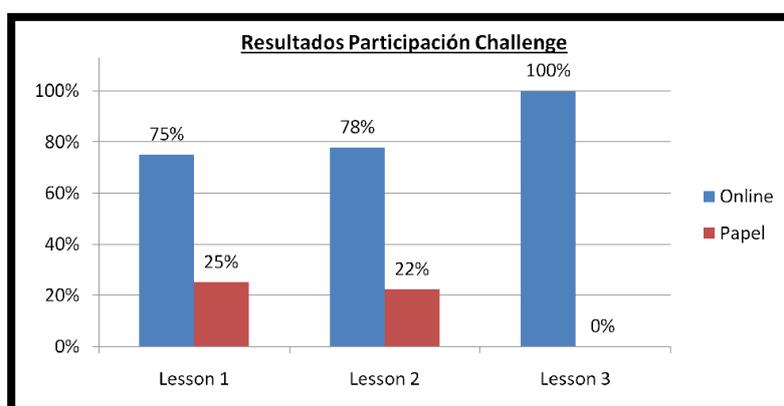


Gráfico 2: Resultados Participación *Challenge*

5.3. Encuesta de las Familias

Un total de 38 de las 67 familias participaron en la encuesta, es decir, más del 56% de los padres y madres de los discentes.

La Tabla 1 presenta el porcentaje obtenido a partir de las respuestas de las familias que decidieron participar de manera voluntaria tras finalizar la experiencia.

Enunciado 1. El 82% afirma que no conocía la metodología de las aulas invertidas, frente a un 16% que tenía ciertos conocimientos sobre ello.

Enunciado 2. Por otro lado, un 42% aprendió el funcionamiento y desarrollo de esta innovación educativa; mientras que un 32% sabe un poco acerca de la implementación del Proyecto; y un 13% que afirma no saber nada acerca de ello.

Enunciado 3. Un 58% de las familias encuestadas afirman que las *flipped classroom* ayudaron lo normal a sus hijos. En cambio, un 18% afirmó que les había ayudado mucho y otro 18% que la ayuda había sido poca.

Enunciado 4. Respecto a la cuarta pregunta, un 42% de las familias cree que han aprendido poco del contenido de la materia de inglés de los vídeos realizados por el docente en prácticas. Un 24% ha aprendido lo normal, mientras que un 18% sentencia que ha sido poco el nuevo conocimiento adquirido.

Enunciado 5. Más de la mitad de las familias encuestadas afirman que sus hijos se han sentido más motivados con esta metodología en relación al aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión. Un 26% opina que la motivación de los niños ha sido normal.

Encuesta Familias					
	Falso/para nada	Un poco	Lo normal	Mucho	Totalmente cierto
1. Nuestra familia conocía antes de la experiencia las clases invertidas.	82%	16%	3%	0%	0%
2. Ahora, sabemos cómo realmente funcionan las aulas invertidas.	13%	32%	42%	8%	5%
3. Las aulas invertidas han ayudado bastante a mi/s hijo/s a aprender inglés.	5%	18%	58%	18%	0%
4. Nosotros también hemos aprendido en inglés.	18%	42%	24%	13%	3%
5. Nuestros hijos han estado más motivados para aprender inglés.	8%	5%	26%	45%	16%
6. Ha sido sencillo acceder a la página web y encontrar los vídeos.	11%	13%	37%	18%	21%
7. Las clases invertidas serían igual de efectivas para otras materias.	16%	13%	26%	34%	11%

Tabla 2: Encuesta Familias

Enunciado 6. Respecto al acceso de la página web y la visualización de los vídeos de manera online el 37% de los encuestados opina que ha sido fácil encontrarlos; un 21% dice que ha sido muy sencillo acceder a la página y los vídeos; y un 18% afirma que ha sido muy fácil realizar este procedimiento.

Enunciado 7. Respecto al enunciado “las clases invertidas serían igual de efectivas para otras materias como Lengua o Matemáticas”, un 34% de las familias afirma que tendría muchos beneficios; un 26% cree que sería lo normal; y un 16% afirma que no serviría para nada.

5.4. Observaciones del investigador

Las primeras sesiones fueron ciertamente confusas para los estudiantes. Tenían claro que había que realizar fichas y dejar de lado el libro de texto. Sin embargo, algunos de ellos olvidaban visualizar los vídeos en casa, por cualquier motivo.

Otro punto a tener en cuenta es la motivación que produce un enfoque totalmente nuevo para los discentes, lo que genera un aumento de la centración y la concentración de los alumnos, es decir, ciertos estudiantes que tenían muchas dificultades lingüísticas con el inglés mostraron mucho interés al reproducir algunos de los vídeos en el aula.

Algunas fichas resultaron demasiado sencillas para los alumnos, o bien por su baja dificultad, o bien porque eran pocas tareas propuestas, según sus propios comentarios.

Las fichas fueron ideadas para trabajar tanto de manera colectiva como de forma individual, según la actividad propuesta. Los niños, completaron las primeras fichas de manera personal, mientras que las últimas fueron realizadas en parejas o pequeños grupos que fueron creados por ellos mismos.

6. Discusión de los Resultados

Este Proyecto ha desarrollado una metodología pedagógica totalmente innovadora tanto para el alumnado como para las familias. Por ello, ante esta situación, y superando una serie de dificultades de diversas índoles, propias de la implementación que suponen los nuevos proyectos educativos, se han obtenido un conjunto de resultados que no solo demuestran una valoración positiva del Proyecto por parte del alumnado en general, sino que las familias también han apoyado este enfoque educativo. Por otro lado, las observaciones del investigador suponen una evaluación crítica y real del contexto analizado, lo que implica una percepción eficaz y elocuente del presente Proyecto.

6.1. Fichas de Evaluación

En primer lugar, un alto porcentaje de los alumnos superaron la prueba con éxito, lo que indica, también, un claro triunfo del método de las aulas invertidas en las clases de Primaria. Para mejorar e incrementar esa cantidad de estudiantes se cree oportuno la prolongación del tiempo de exposición de los discentes a las *flipped classroom*, pues el docente en prácticas observó muchas mejoras durante las sesiones que englobaron el Proyecto, no solo en cuestiones estrictamente lingüísticas y propias del área del inglés, sino también en las relaciones sociales que se producían y se fomentaban, sin olvidar los valores como el compañerismo, la solidaridad y el respeto que se trabajaban con las fichas, juegos y actividades durante las sesiones empleadas para el Proyecto *Flipped Classroom*.

6.2. Challenge!

En segundo lugar se encuentran las denominadas “*Challenge!*”. Se ha tratado de una actividad bastante compleja debido a la novedad que ha supuesto el Proyecto para los alumnos. Por un lado, los datos reflejan un claro descenso de la participación de los discentes en esta tarea evaluable, desde la primera hasta la tercera lección. En otras palabras, esta actividad comenzó con una participación del 66% y acabó con una cantidad del 42%. Una de las posibles causas ha podido ser la falta de motivación que han podido suponer los retos propuestos. Es posible que no hayan tenido el grado de competitividad suficiente como para que los estudiantes se sientan motivados con esta tarea. Otra causa, en este caso técnica, ha podido ser que los niños no se hayan sentido atraídos con la actividad, es decir, el vídeo que presentaba la dinámica tal vez no fue lo suficientemente llamativo ni ha tenido un carácter desafiante como para que los niños se sintieran realmente retados y, de esta manera, poder completar la tarea.

Por otro lado, en las tres lecciones, los *Challenge!* fueron realizados por más de tres cuartas partes de los participantes en formato digital, lo que supone un gran éxito del Proyecto en relación al empleo de las TICs fuera del ámbito académico, pues estas tareas se han realizado fuera del horario académico, con el fin de reforzar los contenidos

didácticos de los vídeos proporcionados por el docente. De esta manera se afianza el hecho de que nos situamos en un contexto social en el que los discentes han nacido ya como nativos digitales y cualquier tipo de tecnología no es novedosa para ellos, sino que puede resultar tan familiar que su uso en las aulas hace posible este tipo de Proyectos, y camufla a los temas y materias que suelen resultar tediosas y arduas para los alumnos, para que sean más sencillas y llevaderas, sin olvidar trabajar los contenidos curriculares de área, y que favorecen no solo a los características académicas de los estudiantes (calificación, comportamiento, actitud...) sino también a las relaciones sociales que se produzcan entre sus iguales.

6.3. Encuesta de las Familias

En tercer lugar, en relación a las familias, al finalizar el Proyecto los padres y madres completaron una encuesta voluntaria que mostraba una total confidencialidad. Los datos revelaron que, a pesar de que antes de iniciar el Proyecto desconocían el funcionamiento de las *flipped classroom*, menos de la mitad de los participantes sabía en realidad el mecanismo de esta metodología, por lo que, en futuros Proyectos, es posible, no solo explicar a los implicados directos, es decir, los discentes, sobre la implementación de este enfoque, sino también a aquellos copartícipes indirectos, que son las familias, pues al tratarse de alumnos de corta edad necesitan de cierto apoyo y control para acceder a la página web en cuestión.

Por otro lado, casi un 60% de las familias afirma que sus hijos han aprendido lo normal de las aulas invertidas, por lo que se deduce que no han percibido una gran mejora en cuanto a una clase magistral. Sin embargo, las mejoras para futuros proyectos similares son totalmente positivas ya que los datos así lo demuestran.

Un gran porcentaje de los encuestados afirma que ha aprendido un poco de inglés, es decir, al tratarse de un vocabulario de nivel básico de esta lengua extranjera, los padres han aprendido poco. Tal vez en niveles académicos superiores, como Quinto o Sexto de Educación Primaria estos resultados pudieran ser más elevados, ya que englobarían un nivel de la lengua inglesa más complejo, pero los datos que se han obtenido han resultado esperables, precisamente por situarnos en un curso de Segundo de Educación Primaria.

Casi la mitad de las familias que fueron encuestadas han notado un gran interés en sus hijos en relación al desarrollo de la metodología de las *flipped classroom*, lo que es un factor bastante importante, ya que los niños se sienten más atraídos usando un enfoque didáctico nuevo para ellos. Esto refuerza el hecho de que los niños son nativos digitales y, por tanto, cualquier herramienta tecnológica empleada en el aula, o simplemente cualquier instrumento novedoso, resulta bastante influenciado, positivamente, en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las familias no han tenido demasiados problemas en acceder a la página web, aunque este porcentaje varía bastante, por lo que, para futuras experiencias, sería conveniente reforzar este apartado.

Por último, muchos padres y madres (un 45%) creen que este enfoque pedagógico podría ser bastante útil para sus hijos si se empleasen en otras áreas curriculares y, por lo tanto, ofrecer mejores resultados académicos, culturales y sociales. Y es este uno de los resultados más favorecedores para el Proyecto, ya que a pesar de ciertas dificultades que hayan podido ocurrir en relación a las familias, éstas opinan que volverían a apostar por este enfoque didáctico con el fin de beneficiar y mejorar la educación que reciben sus hijos, y no únicamente en una materia, como el inglés en este caso, sino en otras como Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio.

6.4. Observaciones del investigador

El Proyecto supuso una novedad muy grande para los alumnos, eso no es cuestionable. Tal vez se piense que trabajar con fichas y no con el libro de texto fuese también una cuestión novedosa para los alumnos, pero no es el caso. En el centro educativo concertado se trabaja por Proyectos, y muy concretamente con fichas elaboradas también por los tutores, por lo que dejar de lado el libro de texto durante unas semanas no supuso un caos para los alumnos. Sin embargo, el hecho más importante fue la visualización de los vídeos. Durante los primeros días muchos estudiantes olvidaban verlos en casa. El número fue disminuyendo según las sesiones pasaban, pero es un factor relevante a la hora de afianzar esta metodología, pues se necesita de cierto compromiso por parte de los estudiantes, pero al tratarse de discentes de entre 8 y 9 años tal vez no sean capaces de afrontar esta responsabilidad. Sin

embargo, centrándome en las últimas sesiones académicas, se percibió un aumento en la participación de los discentes fuera del aula, lo que indica que, prolongando cualquier Proyecto similar a este en el tiempo, es una problemática muy sencilla de solventar, simplemente hay que fomentar una rutina que los niños sean capaces de realizar. Es recomendable, también, concienciar a las familias para que ayuden a los niños en casa, pues los pequeños necesitaban de un ordenador o cualquier otro dispositivo digital para acceder a la página web o al pen-drive con los vídeos, pues ya se ha percibido que no todas las familias se involucran de la misma forma. Por último, una de las posibles limitaciones fue la coincidencia de la realización del proyecto con las fiestas del colegio, pues ha podido disminuir el grado de motivación de los discentes durante las sesiones de implementación de las *flipped classroom*.

Afortunadamente, dispusimos de cierto tiempo para reproducir los vídeos en el aula y mantener el nivel curricular a nivel general, es decir, aquellos discentes que no visualizaron el vídeo en casa pudieron verlo en el aula. Aunque el Proyecto no tenía este planteamiento, pues pretende emplear el mayor tiempo de la sesión para que el estudiante trabaje y cimente mejor el nuevo conocimiento aprendido, este hecho reflejó un aumento del interés de ciertos alumnos que veían el inglés como una materia complicada, tediosa y aburrida, lo que, a nivel personal, supuso un gran éxito ya que todos y cada uno de los alumnos adquirió, mejoró o desarrolló una nueva estrategia de aprendizaje, y también de enseñanza con sus demás iguales, lo que se puede traducir en el descubrimiento de un enfoque totalmente nuevo que les ayudará a interesarse en materias que les resulte complicadas, tal vez por el contenido, o simplemente porque no entienden las explicaciones de los docentes.

Otro punto clave se centra en las fichas. Algunos alumnos afirmaban que eran muy sencillas de realizar. Pues bien, eso puede suponer que los vídeos explicaban de manera clara y concisa los contenidos curriculares de esta materia y que, por lo tanto, tenían toda la información necesaria y apropiada para afrontar y completar estas tareas; y también puede suponer que las fichas ciertamente tenían un nivel muy bajo. Pero, personalmente, no lo creo así. Pues bien, estos comentarios se referían a las últimas sesiones, momento en que los niños trabajaban de manera grupal o en parejas, lo que provocaba un trabajo colaborativo entre iguales, en el que participaban todos, y que aquellos que preferían hacerlo de manera individual finalmente acababan realizando la tarea con sus compañeros más allegados. En otras palabras, las fichas de trabajo

pretendían no solo reforzar y trabajar el nuevo vocabulario del inglés, ni tampoco aprender de memoria unas frases, sino también fomentar unas relaciones entre iguales que les ayudará a desenvolverse de manera crítica y sensata tanto en la escuela como en la propia sociedad.

7. Conclusiones

Todas y cada una de las sesiones han resultado muy productivas tanto para los discentes como para el propio investigador. Los niños, inmersos prácticamente desde que nacen en el mundo de la información, el conocimiento y la tecnología, han experimentado y trabajado en una metodología pedagógica que une todo el conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje junto a la diversa y compleja área de las TIC. Además, teniendo en cuenta que el inglés no es su idioma nativo, han mostrado una actitud positiva, dinámica y flexible respecto al presente Proyecto.

De hecho, esto es perceptible en muchos aspectos. Por un lado, se encuentran las valoraciones objetivas de las competencias lingüísticas desarrolladas durante las distintas sesiones, que han reflejado un número positivo de alumnos que superaron la prueba. Por otro lado, a pesar de que el número fue en descenso a lo largo de las sesiones, el alumnado participó en la actividad propuesta por el docente especialista. Tampoco hay que olvidar el grado de importancia que las familias han dado a las *flipped classroom* pues casi el 50% de los encuestados opinó que esta metodología ha sido un factor muy importante que aumenta la motivación para el aprendizaje de la lengua inglesa. Otro tema relevante ha sido el fomento de temas transversales, como el desarrollo de valores sociales y éticos como el respeto, la tolerancia, el compañerismo o la empatía mediante distintas tareas resueltas en grupo de manera cooperativa y/o colaborativa o, simplemente, de forma individual.

Sin embargo, uno de los aspectos a mejorar, teniendo en cuenta una posible futura línea de investigación semejante, es el factor tiempo. Es una tarea ardua y tediosa que cualquier especialista de la educación se encuentra día a día. Es relativamente sencillo organizar y temporizar las distintas sesiones que se llevarán en un período de tiempo determinado, pero lo difícil supone tener varios grupos-aula e intentar continuar y explicar el mismo contenido de manera equitativa, cuando la diversidad estudiantil

supone un gran reto para los docentes. Las aulas invertidas requieren del compromiso del alumnado para visualizar, comprender y entender el material didáctico en sus hogares. Y cuando no todos los discentes tienen la oportunidad de realizar esta tarea en casa, tienen que emplear este tiempo en el aula. La manera de solucionar este obstáculo es incentivar y concienciar de estos sucesos durante todo momento, pues los estudiantes son niños, que no piensan precisamente en aprender de manera óptima una segunda lengua ni siquiera en desarrollar habilidades específicas para implementar y llevar a cabo las *flipped classroom*. Pero no por ello hay que rendirse. El docente tiene que estar preparado para enfrentarse a cualquier tipo de dificultad, pues lo que se pretende es afianzar el proceso de enseñanza y aprendizaje y formar a los futuros ciudadanos bilingües de nuestra sociedad.

En definitiva, este proyecto ha supuesto todo un éxito, ya que se han alcanzado los objetivos, teniendo en cuenta la gran diversidad del alumnado en cuanto a sus características individuales, pues los alumnos más aventajados han ayudado a aquellos que lo necesitaban, y se ha desarrollado un trabajo colaborativo y cooperativo entre ellos, fomentándose al mismo tiempo un clima de compañerismo y se han potenciado competencias comunicativas y lingüísticas mediante procesos dialógicos en el aula. Se ha percibido un clima agradable donde un bilingüismo estudiantil es posible y fácilmente alcanzable, manteniendo o reforzando algunas actividades o tareas con las que los estudiantes puedan adquirir una pronunciación o vocabulario propiamente nativos del inglés gracias a la producción y/o selección de vídeos que el docente especialista pueda ofrecer, pues son una gran herramienta que ayuda a los estudiantes a desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas en casa, y a trabajar, socializarse y desenvolverse de manera crítica y cívica empezando en el aula y continuado fuera del centro escolar, pues la escuela busca la formación de ciudadanos para una sociedad global, plural y multilingüe.

Bibliografía

- Ackerl, C. (2007). Lexico-Grammar in the Essays of CLIL and non-CLIL students: error analysis of written production. *Vienna English Working Papers*, 3, pp. 6-12. Recuperado de: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_2.pdf
- Area, M. (2004). Reflexiones sobre la alfabetización tecnológica. En *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Aristóteles (1983). *Política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Arzuaga, M. (2008). *Entrevista sobre jóvenes y aprendizaje*, 8. Uruguay. Recuperado de: <http://observatorio.ilce.edu.mx/documentos/QuirozVelasco.pdf>
- Baker, C. (2011a). Becoming bilingual through bilingual education. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, 5, pp. 131-148. Recuperado de: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vx2jJ70WX2cC&oi=fnd&pg=PA131&dq=Baker+Collin+Foundations+of+Bilingual+Education+and+Bilingualism+pdf&ots=NcKjwP1Prp&sig=YWffZSK-NsFQN8CvHIRoLQsVWzw#v=onepage&q&f=false>
- Baker, C. (2011b). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, New York y North York: Multilingual matters.
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Disponible en http://www.uv.es/bellohc/pdf/08edu_tema4.pdf
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012a). *Dale la Vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. España: Fundación Santa María-Ediciones.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012b). *How to the Flipped Classroom is radically transforming learning*. Disponible en: <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>
- Bhatia, T.K. y Ritchie, W.C. (2006). *The handbook of bilingualism*, pp. 530-531. Malden (USA): Blackwell publishing.
- Biblioteca Escolar Digital (2014). *¿Flipped class sin internet?* Disponible en: <http://bibliotecaescolardigital.es/comunidad/BibliotecaEscolarDigital/recurso/flippe-d-class-sin-internet/1dc056a1-e0e8-4b8a-b199-8254500271e1>

- Bortesi, L. (2001). Cinco aspectos fundamentales del proceso económico globalizado. *Revista Quipukamayoc*, 8, N° 16, pp. 27-31. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/6108/5299>
- Carneiro, R. (2012). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, pp. 15-29. España: Fundación Santillana.
- Carneiro, R., Toscano, J.C. y Díaz, T. (2012). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI Fundación Santillana.
- Celaya, M.L. y Ruíz de Zarobe, Y. (2010). First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal*. Recuperado de: <http://www.icrj.eu/13/article6.html>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk y Chen, N.S. (2014). *Is FLIP enough? Or Should We Use the FLIPPED Model Instead?* *Computers & Education*, 79, pp. 16 – 27.
- Díaz, J. J., Sánchez, M. M. y Solano, I. M. (2014). Metodologías Activas con Recursos Audiovisuales en Red: Flippeando en Clase. En *II Congreso Internacional de Innovación Docente*. Murcia – Cartagena: España.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fojo, S. (2014). Integración de la tecnología a la educación. ¿Afecta el uso de la tecnología en la educación para valorar? ¿Cómo podemos aplicar el nuevo paradigma educativo e integrar la tecnología a todas las asignaturas? En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Fortanet, C. A., González, C., Mira, E. y López, 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*. Universidad de Alicante. Disponible en <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/posteres.html>
- Gallardo del Puerto, F. y Martínez, M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? *Padres y maestros*, 349, pp. 25-28.
- Gallardo del Puerto, F. Gómez, E. (2013). The impact of additional CLIL exposure on oral English production. *Journal of English Studies*, 11, pp. 113-131.
- García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: Cambiando la Respuesta a las Necesidades de los Estudiantes. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Universidad a Distancia de Madrid: España. Disponible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_mono02.pdf

- Gerstein, J. (2012). *The Flipped Classroom Model: A Full picture*. Disponible en: <http://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>
- Graaff, R., Jan, G., y Westhoff, G. (2007). Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *Vienna English Working Papers*, 3, pp. 12-20. http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_2.pdf
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Guardiola, J. (2000). Los Recursos Multimedia como Actividades de Refuerzo o Autoaprendizaje de la Lecto-escritura. En *Congreso Mundial de Lecto-Escritura*. Valencia.
- Guerrero, G.L. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Rhela*, 6, pp. 343-354.
- Guilloteaux, M.J. y Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL quarterly*, 1, pp. 55-77
- Hamdam, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K.M. (2013). *The Flipped Learning Model: a White Paper Based on the Literature Review Titled a Review of Flipped Learning*. Pearson: Estados Unidos.
- Hewitt, E. y García, M.E. (2012). Evolución del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE/CLIL) en España: Un proyecto empírico en la universidad. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5, pp. 57-67.
- Hüttner, J. y Rieder-Bünemann, A. (2007). The effect of CLIL instruction on Children's Narrative Competence. *Vienna English Working Papers*, 3, pp. 20-28. http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_2.pdf
- Jiménez, M. (2014). Aprender a Enseñar Lengua y Literatura: learning by doing. En *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Madrid: España. Recuperado de: http://abacus.universidadeuropea.es/xmlui/bitstream/handle/11268/3726/x_jiiu_2014_824.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- John, P.D. y Wheeler, S. (2008). *The Digital Classroom. Harnessing Technology for the Future*. Nueva York: Routledge.

- Khan, S. (2012). *The One World Schoolhouse*. Education Reimagined. Nueva York: Twelve.
- Krystal, D. (1997, 2003). *English as a global language*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2009). Language attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. . *International CLIL Research Journal*. <http://www.icrj.eu/12/article1.html>
- Mas, I. y Zas, L. (2011). Diversidad lingüística y educación. *Revista d'innovació educativa*, pp. 62-70. Valencia: Universidad de Valencia
- Moore, P. y Lorenzo, F. (2007). Adapting authentic materials for CLIL classrooms: an empirical study. *Vienna English Working Papers*, 3, pp. 28-36. http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_2.pdf
- Núñez, B., Dafouz, E. (2007). Lecturing Through the Foreign Language in a CLIL University Context: Linguistic and Pragmatic Implications. *Vienna English Working Papers*, 3, pp. 36-43. http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_2.pdf
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). *CLIL Guidelines for Teachers*. Milan: TIE CLIL.
- Paz, A.P, Serna, A., Ramírez, M.I.; Valencia, T. y Reinoso, J. (2014) Hacia la Perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (S.L.C). En *IX Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje*. Colombia. Disponible en: [http://javevirtual.javerianacali.edu.co/jv/joomla/LACLO_2014/HacialaPerspectivad eAulaInvertida\(FlippedClassroom\)enlaPontificiaUniversidadJaverianadesdeunatipo log%C3%ADadeusoeducativodeSistemaLectureCapture\(S.L.C\).pdf](http://javevirtual.javerianacali.edu.co/jv/joomla/LACLO_2014/HacialaPerspectivad eAulaInvertida(FlippedClassroom)enlaPontificiaUniversidadJaverianadesdeunatipo log%C3%ADadeusoeducativodeSistemaLectureCapture(S.L.C).pdf)
- Poisel, E. (2007). Assessment modes in CLIL to enhance language proficiency and interpersonal skills. *Vienna English Working Papers*, 3, pp. 43-47. http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_2.pdf
- Purdie, N. y Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual school-aged children. *System*, 27, pp. 375-388
- Quiroz, M.T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

- Ruíz de Zarobe, Y. (2007). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés como lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. *XXV Congreso Internacional de AESLA* Recuperado de: <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/ruiz.pdf>
- Ruíz, J., Sánchez, J. y Sánchez, E. (2014). Flipped Classroom, una experiencia de enseñanza abierta y flexible. En *XVII Congreso Internacional EDUTEC*. Córdoba: España.
- Scolari, C. (17 de mayo de 2009). *Nota sobre el libro de Alejandro Piscitelli*. Recuperado de: <http://digitalistas.blogspot.com.es/2009/05/nativos-digitales-abriendo-nuevas.html>
- Siguan, M. (1996, 2005). *La Europa de las lenguas*. Madrid. Alianza Editorial.
- Strayer, J. F. (2007). *The Effects of the Classroom Flip on the Learning Environment: a Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom and a Flip Classroom that used an Intelligent Tutoring System*. The Ohio State University: Estados Unidos.
- Suárez, M.L. (2005) Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea. En *II Jornadas Internacionales de innovación universitaria "El reto de la convergencia europea"*. Recuperado de: <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1465/ASIG21.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tello, E. (2008). *Las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) y la Brecha Digital: su Impacto en la Sociedad de México*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Cataluña: RUSC.
- Tourón, J. (12 de Julio de 2013). *¿Cómo es una Flipped Classroom? (4)*. [Mensaje en un Blog]. Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/2013/07/como-es-una-flipped-classroom-4.html>
- Tourón, J.; Santiago, R.; y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. España: Digital Text.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12, pp. 82-83. Disponible en: http://wardwcom.webstarts.com/uploads/the_flipped_classroom_article.pdf
- WeLearning (2014). *Flipped class: el papel de los contenidos*. Recuperado de: <http://observatorio.welearning.es/flipped-class-el-papel-de-los-contenidos/>

Anexos

Anexo 1: Fichas de Evaluación

Evaluating our Flipped Classroom. Unit 5: The Body.

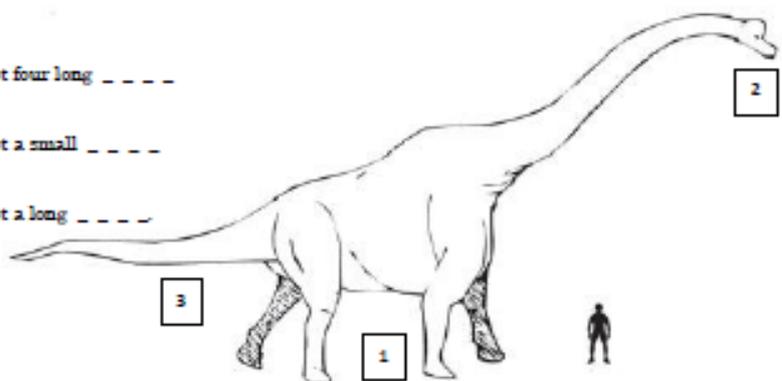
Name: _____ Number: _____ Date: _____

1.- Write the correct words (6x0.25points)

1 It's got four long _____

2 It's got a small _____

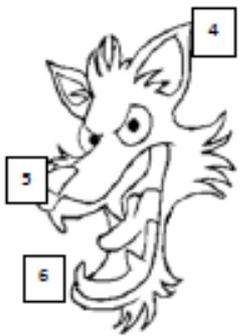
3 It's got a long _____



4 It's got two _____

5 It's got a small _____

6 It's got a big _____



2.- Complete the words. (4x0.25)



It's got two big _____

It hasn't got a long _____



It hasn't got a small _____

It's got many _____

[1]

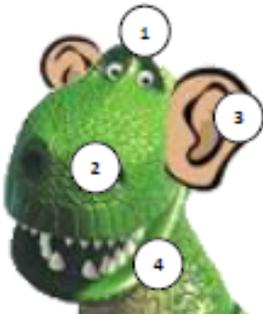
3.- Read and circle the correct word. (4x0.25)

What does it have?
1 It's got teeth / eyes.

What does it have?
3 It's got two ears / mouths.

What does it have?
2 It's got a nose / ear.

What does it have?
4 It's got many teeth / tooth.



4.- Read and draw the dinosaur (6x0.25)

It's a dinosaur. It's got one blue head.
It hasn't got two pink wings but it's got two yellow arms.
It's got two green legs and it's got a long red tail.
Oh! It's got an orange body.



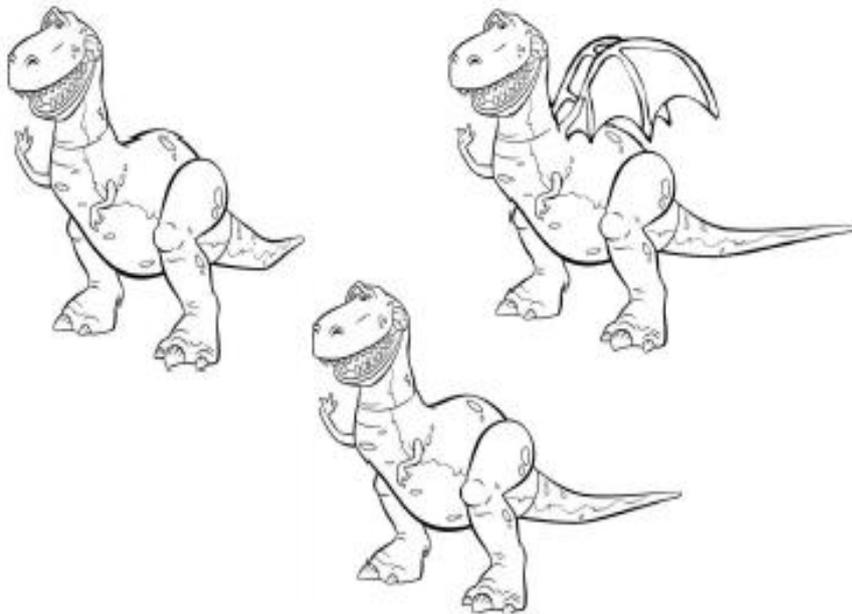
Evaluating our Flipped Classroom. Unit 5: The Body.

Name: Number: Date:

5.- Listen and paint: (7x0.25)



6.- Listen the three clues and circle (3x0.25)



[3]

7.- Match and say. (5x0.25)

SEE

TASTE

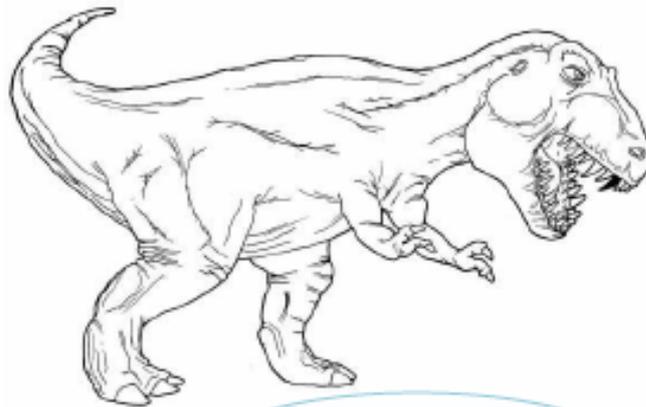
HEAR

TOUCH

SMELL



8.- What does it have? Describe the picture with 5 sentences. (5x0.25)



It's got...
It hasn't got...

Anexo 2: Encuesta a las Familias

Encuesta Flipped Classroom - Inglés

Estimadas familias:

Estamos finalizando el Proyecto de las Flipped Classroom (clases invertidas) en la asignatura de inglés y, por ello, nos gustaría contar con vuestra opinión con el fin de mejorar la experiencia para futuros Proyectos. Se trata de una encuesta totalmente anónima.

A continuación os mostramos una lista de preguntas relacionadas con los rasgos más importantes a tener en cuenta. Respondan, por favor, con la opción con la que ustedes se encuentran más de acuerdo.

1.- Nuestra familia conoce, antes de la experiencia, qué eran las clases invertidas (o flipped classroom).

Falso/para nada	Un poco	Lo normal	Mucho	Totalmente cierto
-----------------	---------	-----------	-------	-------------------

2.- Ahora, sabemos cómo realmente funcionan las aulas invertidas.

Falso/para nada	Un poco	Lo normal	Mucho	Totalmente cierto
-----------------	---------	-----------	-------	-------------------

3.- Las aulas invertidas han ayudado bastante a mis hijo/s a aprender inglés.

Falso/para nada	Un poco	Lo normal	Mucho	Totalmente cierto
-----------------	---------	-----------	-------	-------------------

4.- Nosotros también hemos aprendido vocabulario y frases nuevas en inglés con ayuda de los videos proporcionados.

Falso/para nada	Un poco	Lo normal	Mucho	Totalmente cierto
-----------------	---------	-----------	-------	-------------------

5.- Debido a las aulas invertidas, hemos sentido que nuestro/s hijo/s han estado más motivados para aprender inglés.

Falso/para nada	Un poco	Lo normal	Mucho	Totalmente cierto
-----------------	---------	-----------	-------	-------------------

6.- Ha sido sencillo acceder a la página web y encontrar los videos.

Falso/para nada	Un poco	Lo normal	Mucho	Totalmente cierto
-----------------	---------	-----------	-------	-------------------

7.- Pensamos que las clases invertidas serían igual de efectivas para otras materias, como Conocimiento del Medio o Lengua, por ejemplo.

Falso/para nada	Un poco	Lo normal	Mucho	Totalmente cierto
-----------------	---------	-----------	-------	-------------------

8.- Tengo alguna sugerencia que pueda ayudar a mejorar la experiencia:

No tengo ninguna sugerencia.

Si, tengo una sugerencia:

Muchas gracias por su atención y su tiempo.

Un cordial saludo,

Jefferson Yactayo

