

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Percepción de estudiantes acerca del Modelo *Flipped Learning* en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera

Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con mención en Currículo

Autor

RENZO ULISIS FOLLEGATTI NUÑEZ

ASESORA

CAROL RIVERO PANAQUÉ

Abril, 2021

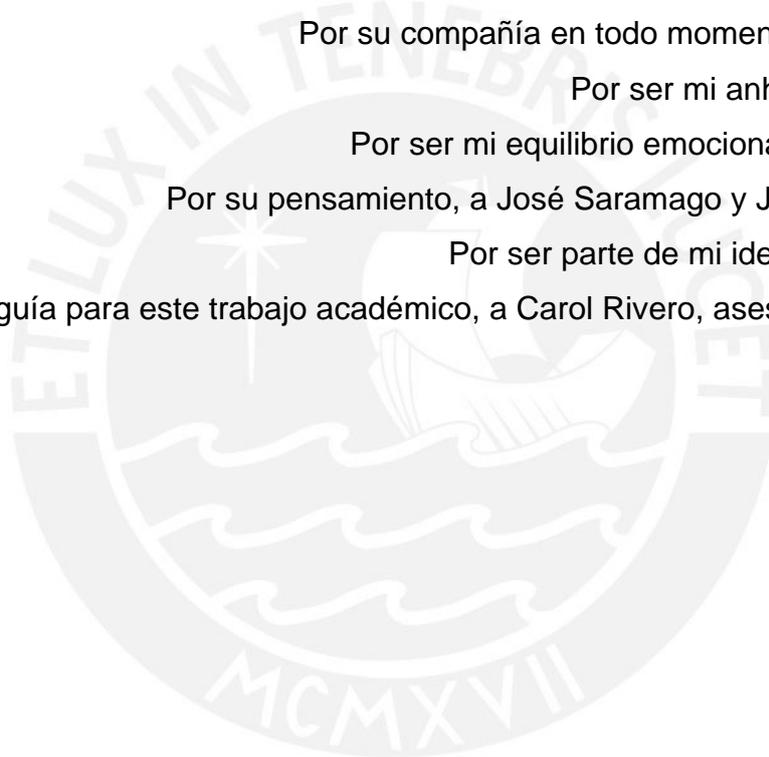
RESUMEN

Tras reflexionar sobre la enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros, en este caso el inglés, surge el interés por conocer las percepciones acerca del Modelo *Flipped Learning* y su impacto en el desarrollo de la Competencia Gramatical, por parte de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

De esta manera, la presente investigación pretende dar respuesta al siguiente problema de investigación ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes adultos acerca del Modelo *Flipped Learning* en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera? Asimismo, el presente trabajo responde a un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y emplea el método estudio de casos. La técnica para el recojo de información fue la entrevista individualizada a estudiantes del nivel A1, según el Marco Común Europeo.

Los resultados de la investigación demuestran que los estudiantes perciben una mejora en su aprendizaje por los elementos del modelo Flipped Learning (roles del estudiante y del profesor, material de estudio y actividades de aprendizaje). Asimismo, señalan que el modelo ayudó a fomentar el desarrollo de su competencia gramatical del inglés y consideran que los momentos de este modelo facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

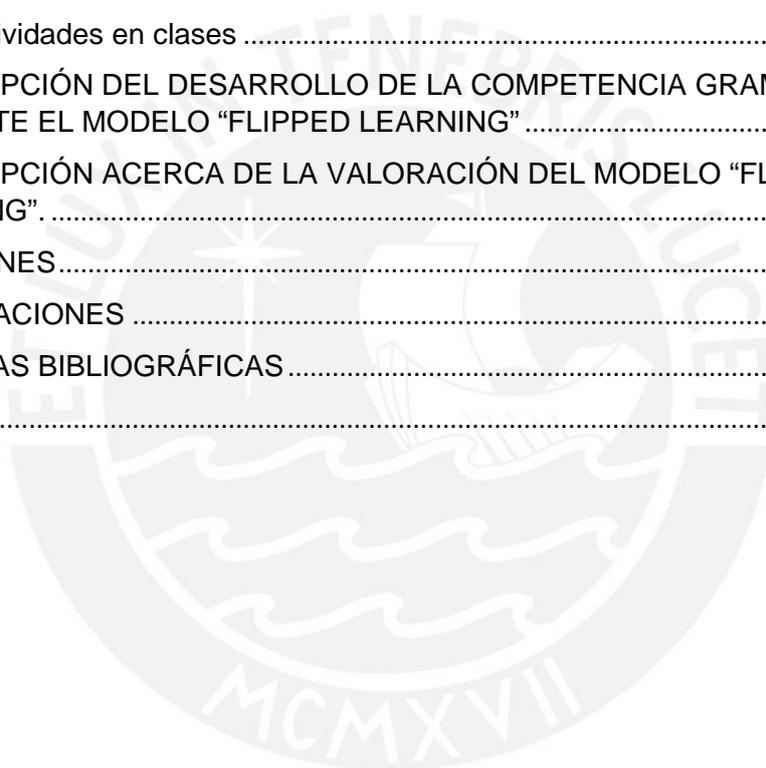
Por ser mi inspiración, a Dios.
Por su confianza, a mi madre y padre.
Por su compañía en todo momento, a mi esposa.
Por ser mi anhelo, a mis hijos.
Por ser mi equilibrio emocional, a los Beatles.
Por su pensamiento, a José Saramago y Jordan Peterson.
Por ser parte de mi identidad, al Metal.
Por su guía para este trabajo académico, a Carol Rivero, asesora académica.

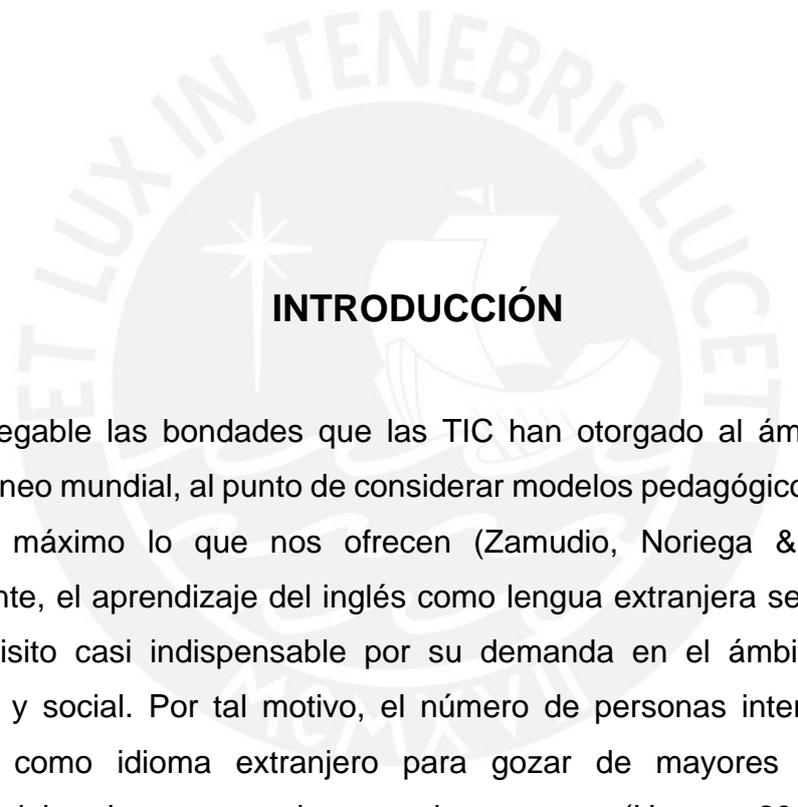


ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO.....	6
CAPÍTULO 1. CONCEPTOS PRINCIPALES SOBRE EL MODELO PEDAGÓGICO FLIPPED LEARNING.....	6
1.1 DEFINICIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO FLIPPED LEARNING	6
1.1.1 Flipped learning 3.0.....	9
1.3. ETAPAS DEL MODELO PEDAGÓGICO FLIPPED LEARNING Y ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO.....	12
1.4 FLIPPED LEARNING Y SU RELACIÓN CON EL CONSTRUCTIVISMO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS.....	17
1.4.1 Flipped Learning y el Aprendizaje Activo.....	18
1.4.2 Flipped Learning y el Aprendizaje Cooperativo	19
1.4.3 Flipped Learning y la Instrucción entre Pares (peer instruction).....	20
1.4.4 Flipped Learning y la Enseñanza Just in Time (JiTT).....	20
1.4.5 Flipped Learning y el Aprendizaje Basado en Equipos (TBL).....	21
1.4.6 Flipped Learning y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....	22
CAPÍTULO 2. FLIPPED LEARNING Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	24
2.1 CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	24
2.2 COMPETENCIA GRAMATICAL.....	28
2.3 EL ENFOQUE COMUNICATIVO	30
2.5 FLIPPED LEARNING E INVESTIGACIONES SOBRE SU IMPACTO EN LA COMPETENCIA GRAMATICAL DE ESTUDIANTES DE INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA.....	34
2.6 NIVEL A1 DE ACUERDO CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	35
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANALISIS DE RESULTADOS	37
CAPÍTULO 1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	37
1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL	37
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	39
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
1.4 CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE ESTUDIO	41
1.5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	42
1.5.1. El estudio de casos	42

1.5.2. Descripción de las características generales del caso.....	43
1.6 DISEÑO, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN.....	45
1.7 PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN	47
1.8 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN	48
CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	50
2.1 PROCESOS DEL MODELO “FLIPPED LEARNING” Y LOS ROLES DEL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE.	50
2.1.1 Material de estudio	51
2.1.2 Rol del Docente	53
2.1.3 Rol del estudiante.....	55
2.1.4 Actividades en clases	56
2.2 PERCEPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL MEDIANTE EL MODELO “FLIPPED LEARNING”	58
2.3 PERCEPCIÓN ACERCA DE LA VALORACIÓN DEL MODELO “FLIPPED LEARNING”	61
CONCLUSIONES.....	63
RECOMENDACIONES	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS	73





INTRODUCCIÓN

Resulta innegable las bondades que las TIC han otorgado al ámbito educativo contemporáneo mundial, al punto de considerar modelos pedagógicos que intenten explotar al máximo lo que nos ofrecen (Zamudio, Noriega & Soto, 2019). Paralelamente, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha convertido en un requisito casi indispensable por su demanda en el ámbito académico, empresarial y social. Por tal motivo, el número de personas interesadas en su adquisición como idioma extranjero para gozar de mayores oportunidades académicas, laborales y personales es cada vez mayor (Harmer, 2010). Por ello, la enseñanza del idioma inglés en la educación está innovando a nivel de metodologías que propicien el desarrollo y logro de aprendizajes en los estudiantes para responder mejor a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Esto significa la incorporación, entre otros, del uso de las TIC y de aportes de modelos pedagógicos como el Flipped Learning.

Flipped Learning es un modelo pedagógico donde la información teórica se comparte con el estudiante a través de recursos tecnológicos como: plataformas e-learning, videos, etc., para que el discente estudie la información antes del

desarrollo de la sesión de aprendizaje. De esta manera, el tiempo en clase se optimiza en actividades de aprendizajes cuyo objetivo es incentivar el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en los alumnos (Bergmann & Sams, 2014; Aguilera, Manzano, Martínez, Lozano, & Casiano, 2017; Soliman, 2016). Además, Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom (2013) e Inan, Balakrishnan, & Refeque (2019) señalan que de este modo, el alumno toma un rol activo y consciente de su propio proceso de aprendizaje, al estar inmerso en un ambiente de socialización cognitiva con otros estudiantes, así como con el profesor.

Diversas investigaciones en otros países sobre las percepciones de estudiantes demuestran que este modelo pedagógico ofrece oportunidades muy favorables para el aprendizaje. Información que puede contribuir para el contexto local peruano, donde la enseñanza y el aprendizaje tradicional (clase magistral y aprendizaje memorístico) aún prevalecen en docentes como en estudiantes (González, Eguren & De Belaunde, 2017). Esto puede ser el resultado de distintos factores, entre ellos, el desconocimiento de los beneficios que el Flipped Learning ofrece para el aprendizaje. Por ello, un estudio sobre las percepciones de estudiantes acerca del Flipped Learning, puede aportar significativamente a la reflexión de la educación en el país, y en especial a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En la investigación a realizar, se define percepciones, desde lo postulado por Janesik (1982) citado en Boullosa (2014) “como una interpretación reflexiva socialmente definida, que sirve de base a la acción subsiguiente. Una combinación de creencias, intenciones, interpretaciones y comportamiento que interactúan continuamente” (p.21). En otras palabras, todo aquello que entra por medio de los sentidos y cuya trascendencia es significativa. Además, las percepciones son de alta carga subjetiva personal y se manifiestan de forma verbal como no verbal, tomando forma de analogías, frases y metáforas, y se caracterizan por ser sinceras y llenas de expresividad. Debido a ello, conocer y comprender las percepciones de estudiantes acerca del modelo pedagógico Flipped learning pueden aportar a su mejor aplicación metodológica y con ello, promover el logro de aprendizajes, en el caso en particular, del idioma inglés como lengua extranjera. Por otro lado, se

define competencia gramatical como el conocimiento de elementos léxicos y reglas morfológicas, de sintaxis, semántica y fonología (Canale & Swain, 1980).

Por todo lo expuesto anteriormente, se plantea el siguiente problema de investigación: **¿Cuáles son las percepciones de estudiantes adultos acerca del Modelo *Flipped Learning* en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera?** El interés surge a partir de entender qué tan favorable es el Flipped Learning para la adquisición de idiomas extranjeros, en este caso el inglés, en el contexto local.

Al indagar sobre antecedentes en los últimos diez años dentro de la base de datos de la PUCP, se identifica que existen investigaciones como las de Wen-Ling & Chun-Yen (2017); Chang & Hwang (2018), cuyos resultados muestran que el Flipped Learning favorece a la motivación e interés de los dicentes. Además, concluyen que las actividades en el aula cultivan en ellos, el fortalecimiento de diversas habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, pensamiento crítico, competencias digitales, y el desarrollo de habilidades mentales de orden superior. Sumado a ello, Lin, Hwang y Hsu (2019); así como Fauzan y Ngabut (2018) aportan que los estudiantes adquieran mayor competencia y confianza en el área de estudios y en el trabajo cooperativo, convirtiendo la experiencia de aprendizaje en significativa, pues se adapta a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Asimismo, Inan, Balakrishnan y Refeque (2019); Blasco-Serrano, Lacruz y Sarsa (2018) señalan que los alumnos perciben como positivo y útil el uso de las TIC, puesto que favorecen al aprendizaje y se sienten involucrados en su propio proceso. Además, resaltan que las horas de clase son más efectivas en favor del aprendizaje porque el estudiante se sumerge en un entorno dinámico favorable para el trabajo activo y cooperativo. Por el contrario, las investigaciones de Paula y Sosa (2018); Sánchez, Sánchez y Ruiz (2019), consideran como aspectos limitantes, la personalidad del docente y su forma de interactuar con el alumnado; además, que pueden surgir emociones negativas (ansiedad, esfuerzo, falta de compromiso y enfado) debido a que este modelo requiere de un alto nivel de responsabilidad por parte del discente.

A partir de lo presentado se plantea el siguiente objetivo general: **Analizar** las percepciones de estudiantes adultos de nivel A1 acerca del modelo Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera. Y como objetivos específicos los siguientes: **(1) Identificar** los principales elementos de los procesos del modelo “Flipped Learning”, así como los roles que cumplen el docente y estudiante dentro de este modelo. **(2) Describir** las percepciones de los estudiantes adultos de nivel A1 sobre el desarrollo de su competencia gramatical mediante el Flipped Learning en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. **(3) Describir** las percepciones de los estudiantes adultos de nivel A1 acerca de la valoración del Flipped Learning para el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés e

Esta investigación se inscribe dentro del contexto de la Maestría en Educación con mención en Currículo, y constituye un aporte a la línea de investigación del diseño y desarrollo curricular, cuyo eje se manifiesta a partir del diseño curricular de la práctica educativa. La significatividad de este estudio radica en asumir las percepciones de los estudiantes como datos de estudio que contribuyan a nuevas maneras de comprender los aspectos del modelo pedagógico Flipped Learning con respecto al desarrollo de la competencia gramatical del inglés como idioma extranjero. Así también resulta viable, pues se dispone de las capacidades, los recursos bibliográficos, económicos y de tiempo para su realización.

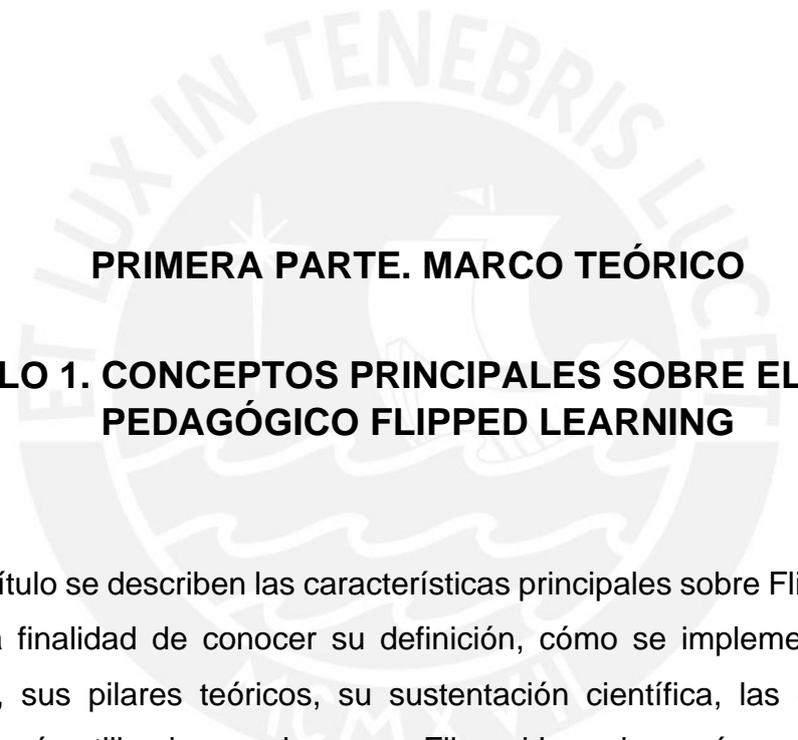
La presente investigación responde al enfoque cualitativo, de nivel descriptivo, y emplea el estudio de casos como método, de tipo instrumental. Se aplica la técnica de la entrevista y como instrumento, el guion de entrevista.

Finalmente, el informe está organizado en dos partes. En la primera, se desarrolla el marco teórico, estructurado en dos capítulos. En el capítulo primero, se presenta las consideraciones teóricas del modelo pedagógico Flipped Learning. Del mismo modo, se describe su vínculo con la teoría constructivista para el aprendizaje, así como su relación con estrategias metodológicas activas. En el segundo capítulo se presentan hallazgos sobre el impacto del modelo Flipped Learning en la enseñanza del inglés, también se describe la competencia gramatical, así como el enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas extranjeros. Por otro lado, la segunda

parte presenta el marco metodológico y los resultados en dos capítulos. Por último se plantean las conclusiones y recomendaciones.

Los hallazgos más significativos se resumen en la percepción favorable para el aprendizaje del modelo Flipped Learning; y sirviendo el mismo fin, la identificación y reconocimiento de sus momentos y elementos. Asimismo, se resalta el valor agregado de ambos roles dentro del modelo, rol docente y rol discente.





PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. CONCEPTOS PRINCIPALES SOBRE EL MODELO PEDAGÓGICO FLIPPED LEARNING

En este capítulo se describen las características principales sobre Flipped Learning (FL), con la finalidad de conocer su definición, cómo se implementa el modelo pedagógico, sus pilares teóricos, su sustentación científica, las estrategias de aprendizaje más utilizadas en el proceso Flipped Learning, así como los roles que desempeñan tanto, docente como alumnos, dentro del modelo Flipped Learning.

1.1 DEFINICIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO FLIPPED LEARNING

De acuerdo con Santiago y Bergmann (2018); Prieto (2017); así como Aguilera, Manzano, Martínez, Lozano y Casiano (2017), el Flipped learning es un modelo pedagógico donde la instrucción teórica deja el espacio grupal y pasa al individual. Es decir, el profesor deja de explicar la teoría a todo el grupo de alumnos, con el objetivo de que ellos revisen la teoría por su cuenta y en su propio espacio (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013). De esta manera, se invierte la sesión de aprendizaje, pues el alumno revisa el contenido en casa, y en clase pone

en práctica los conceptos estudiados. Para este fin, el docente entrega el material de estudio a los alumnos, y diseña actividades de aprendizaje dinámicas e interactivas para su aplicación en el aula, con la finalidad de poner en contexto, los conceptos estudiados por los alumnos.

Por otra parte, cabe resaltar la evolución de Flipped classroom a Flipped learning. Para el primero, según Bergmann y Sams (2014), el objetivo es básicamente que los alumnos revisen el material de instrucción (videos) en casa y que hagan las tareas típicas en clase. Por el contrario, el segundo va más allá y busca cambiar el paradigma de la educación formal tradicional, guiando al alumno en su aprendizaje en clase y llevando la instrucción directa a casa mediante diversos recursos (Berenguer, 2016 citado en Aguilera, et al., 2017).

Además, el Flipped Learning Network (FLN, por sus siglas en Inglés) señala que, dentro de los nuevos parámetros para el modelo, se considera como insuficiente si solo se comparte el material con los alumnos antes de la sesión y luego se trabaja en clase sus conceptos, y si no se cumplen los siguientes cuatro pilares necesarios para el éxito del Flipped Learning: **ambiente flexible, cultura de aprendizaje, contenido dirigido y facilitador profesional**; los cuales se explicarán con mayor detalle, más adelante.

En esencia, el Flipped Learning es un aprendizaje individualizado y fundamentalmente centrado en el estudiante (Bergmann & Sams, 2014). En ese sentido, el FLN (2014) define el Flipped Learning como el desplazamiento de la instrucción teórica del aula de clase a ambientes virtuales (u otro medio), con la finalidad de usar al máximo, el tiempo presencial en el aula de clases para actividades dinámicas de aprendizaje activo, donde el profesor actúa como guía y facilitador en la aplicación del tema de estudio en las actividades diseñadas.

Desde otro ángulo, Flipped Learning Global Initiative (FLGI, por sus siglas en inglés) después de descubrir la confusión entre sus miembros sobre la definición de Flipped Learning, llegó a la conclusión de crear una sola definición, a la que llamaron “definición internacional”. Esta organización define al Flipped Learning como marco de referencia cuyo fin es cambiar el dinamismo de la clase tradicional, por ello la instrucción teórica pasa del aula al espacio individual de cada alumno.

Este cambio exige al educador diseñar actividades prácticas e innovadoras de aprendizaje para su ejecución en la sesión y en la mayoría de tiempo de su duración. De este modo exige al profesor adoptar el rol de guía y orientador en el transcurso de las actividades de aprendizaje (FLGI, 2019).

Por último, Santiago y Bergmann (2018) definen al Flipped Learning como una *metaestrategia*, pues el modelo puede abarcar otras estrategias, como el ABP, el Aprendizaje basado en la investigación, etc. También, lo considera como metaestrategia porque el uso del tiempo en clase es mediante actividades individuales o grupales, siendo ellas dinámicas, prácticas, colaborativas e innovadoras y capaces de crear un ambiente de aprendizaje activo. De esta manera, tomando en cuenta las diferentes definiciones mencionadas anteriormente, para este trabajo de investigación se definirá Flipped Learning de acuerdo con el FLN (2014), pues su definición deja claro el rol del docente y el de los discentes; ya que por un lado, el profesor planifica y sirve como guía, y por otro, el alumno es agente activo y autónomo en la construcción de su propio aprendizaje.

En conclusión, el Flipped learning es un modelo pedagógico que gira 180 grados la dinámica de la clase tradicional. El aprendizaje de los estudiantes pasa de pasivo a activo, el docente de expositor a facilitador o guía, y la instrucción teórica deja el espacio grupal y pasa al individual mediante recursos tecnológicos, entre otros. Además, durante la sesión de aprendizaje el docente pierde protagonismo y ubica al estudiante en el centro. Para este fin, los educandos son agrupados de acuerdo a las actividades de trabajo (por momentos actividades colaborativas) con el objetivo de profundizar los conceptos revisados en los espacios individuales.

A continuación se describe el Flipped Learning 3.0 como el siguiente paso en la evolución según el Flipped Learning Global Initiative (2019), así como las características que definen esta nueva era para la comunidad Flipped Learning.

1.1.1 Flipped learning 3.0

El contexto contemporáneo entre la conectividad y el Flipped Learning ha marcado una nueva era en la evolución del Flipped Learning, Flipped Learning 3.0, (Bergmann & Sams, 2014). Según Graves (2018), el primer eslabón fue Flipped classroom (Flipped learning 1.0), entonces cada profesor trabajaba por su cuenta de forma aislada sin compartir su experiencia con otros colegas quienes también aplicaban Flipped learning. Flipped Learning 2.0 ve el nacimiento de comunidades en línea como Flipped Learning Network y conferencias como FlipCon cuyo objetivo fue conectar a docentes Flipped Learning con el fin de compartir experiencias y recibir soporte por expertos.

Por su parte, el Flipped Learning 3.0 ha dado lugar a estándares internacionales creados con la finalidad de certificar a profesores o instituciones (FLGI, 2019) y se define por las siguientes características del modelo (Santiago & Bergmann, 2018):

- **Movimiento global.** Este modelo se usa en la educación básica, así como en la superior, y es puesto en ejercicio en distintas áreas como matemáticas, educación física, inglés etc. Además, este fenómeno llega a distintas partes del mundo encontrando su máximo potencial en la zona de Asia-Pacífico y en América Latina.
- **No es estático.** La ciencia, el arte y las prácticas del Flipped Learning son cada vez más dinámicas y cambian más rápido de lo imaginado. Este dinamismo en su evolución es gracias al gran número de artículos de investigación sobre el Flipped Learning que dejan al descubierto sus mejores prácticas, sus limitaciones, y qué lo mejora.
- **Abre nuevas puertas.** Los profesores, autores, capacitadores, investigadores, personal administrativo capacitados en Flipped Learning y a favor de este enfoque reciben una mayor demanda laboral.
- **No es solo una táctica educativa, es una metaestrategia que abre camino a estrategias afines,** ello se debe a la libertad de poder hacer uso de distintas estrategias de aprendizaje durante el tiempo en clase y la independencia de la instrucción teórica.

Por último, FLGI se autodenomina una comunidad global presente en más de 49 países en busca de establecer estándares globales del Flipped Learning 3.0. Todo ello, con la finalidad de identificar, capturar y compartir información por un mayor dinamismo de interacción profesor-alumno mediante mejores plataformas en línea, herramientas de interacción y estrategias de aprendizaje.

A continuación, se describirán los cuatro pilares esenciales para el desarrollo de una clase bajo el modelo Flipped Learning, siendo estos pilares los que marcan parámetros con el objetivo de garantizar el éxito del modelo.

1.2 LOS CUATRO PILARES DEL FLIPPED LEARNING

FLN (2014) señala la importancia de cuatro pilares que fundamentan el modelo pedagógico del Flipped Learning y sirven de guía para aquellos que deseen emplearlo (figura 1).

Figura 1. Los cuatro pilares del Flipped Learning.



Fuente: Elaboración propia.

Así, en los siguientes párrafos analizaremos cada uno de estos pilares que brindan el cimiento del modelo, y comparten todos, el mismo grado de importancia para el éxito del modelo.

- **Ambiente flexible.** Se debe reconfigurar el espacio del aula con el fin de fomentar el trabajo colaborativo o individual, abriendo la posibilidad a diversos estilos de aprendizaje. Además, los estudiantes deben tener flexibilidad de elegir cuándo y dónde aprender el contenido asignado (FLN, 2014). Sumado a ello, el flipped learning permite aplicar distintas estrategias de aprendizaje

activo afines con los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos (Martín & Calvillo, 2017). Por último, anima al profesor en ampliar su repertorio metodológico con la finalidad de contar con un abanico de actividades formativas y adaptables a las necesidades de los discentes (Prieto, 2017).

- **Cultura de aprendizaje.** La cual consiste en involucrar prácticas que aprovechen el tiempo de la sesión y así profundizar los conceptos estudiados con el objetivo de optimizar la experiencia de aprendizaje (FLN, 2014). De esta manera, se crea así un ambiente enriquecido (Martin & Calvillo, 2017). En ese sentido, la experiencia gira alrededor de actividades cuyo fin es aflorar las dificultades de los alumnos para con el contenido estudiado, y de esta manera resolver y profundizar la comprensión de lo estudiado (Prieto, 2017). Por ello, es vital que los discentes se involucren activamente en sus propios aprendizajes (FLN, 2014).

En esta estrategia, el rol del profesor y el de los estudiantes toman protagonismo dentro de los parámetros de un nuevo paradigma, uno donde el alumno autoevalúa su propio aprendizaje y el profesor observa y evalúa formativamente apoyándose, entre otras cosas, en el uso correcto del feedback (Prieto, 2017).

- **Contenido dirigido.** Aspecto fundamental para la planificación del modelo Flipped Learning (Martin & Calvillo, 2017). Por ello, según Prieto (2017), resulta imperativo que el docente defina qué conceptos se van a estudiar, programe la práctica didáctica con el fin de lograr la comprensión y la transferencia de las ideas principales y, por último, formule preguntas esenciales del curso que los alumnos deberán aprender a responder. Sumado a lo señalado anteriormente, FLN (2014), así como Hamdan, McKnight, McKnight y Arfstrom (2013) agregan que los docentes deben constantemente pensar en cómo hacer el mejor uso del modelo para que los alumnos logren comprensión conceptual, así como la fluidez para con el curso. Por último, y tal como se deduce en las líneas previas, el fin de este pilar, según Wang, Kinshuk y Chen (2014, citado en Wen-Ling & Chun-Yen, 2017) y FLN (2014), es aprovechar al máximo el tiempo en clase a través de actividades centradas

en el estudiante, confeccionadas de forma que se logren los objetivos establecidos.

- **Facilitador profesional.** Profesional que adopta la figura de guía y facilitador, centrando su práctica pedagógica en el discente y su aprendizaje (Martin & Calvillo, 2017). Por esta razón, durante el tiempo en clase el docente debe observar constantemente el desempeño de sus estudiantes con el fin de proveer *feedback* y evaluar el aprendizaje. Con lo que respecta al tiempo fuera de clases, entonces la labor docente se centra en reflexionar sobre su práctica para decidir cuándo y cómo llevar la instrucción del espacio grupal al individual y viceversa. También debe conectarse con colegas quienes hagan uso del Flipped Learning con el objeto de mejorar su práctica (Chen, Wang, Kinshuk, Chen, 2014; FLN, 2014; Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013).

Estos cuatro pilares son de suma importancia para el desarrollo del modelo, tanto en su momento previo, durante y después (FLN, 2014). Aunado a ello, se desarrolla en el siguiente apartado cada uno de estos tres momentos del modelo.

1.3. ETAPAS DEL MODELO PEDAGÓGICO FLIPPED LEARNING Y ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO

El modelo pedagógico FL no es un proceso definido, por lo contrario, permite muchas expresiones (Bergmann & Sams, 2014). Sin embargo, Martin y Santiago (2016), Tourón y Martin (2017) y Acuña (2017) proponen las siguientes etapas o momentos para el desarrollo exitoso del Flipped Learning en clase:

- **Primera etapa (previa a la clase).** Martin y Santiago (2016) recomiendan publicar en línea, el contenido para la asignatura y crear cuestionarios que los alumnos podrán responder luego de revisar el contenido publicado. También sugieren aperturar una plataforma digital con el fin de que los alumnos debatan y compartan información relevante sobre el contenido publicado. Además, Acuña (2017) propone alcanzar la teoría del tema mediante recursos digitales, para así lograr los objetivos establecidos. Igualmente señala el valor del uso de las TIC con el fin de hacer el seguimiento de los procesos que el estudiante realiza fuera del aula con la finalidad de que el docente recabe información sobre dudas, inquietudes y sugerencias con respecto al

contenido. Por su parte Tourón y Martín (2017) comenta la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje a través de estrategias activas, inductivas y heurísticas como: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Retos etc.

- **Segunda etapa (durante la clase).** Martín y Santiago (2016) sugieren modificar la estructura del aula de tal forma que satisfaga las necesidades para el trabajo en equipo. La sesión se estructuraría en dos partes, una primera, en la cual los miembros de cada grupo aclaran dudas de forma participativa entre ellos. La segunda parte es de trabajo colaborativo de acuerdo a la actividad requerida. Durante ella, el docente monitorea los grupos y está a la disposición de los alumnos con el fin de guiar y asesorar. Por su parte, Acuña (2017) recomienda que esta etapa esté conformada por una o varias sesiones, ello con el fin de explotar al máximo las horas presenciales y así interactuar y aplicar el conocimiento adquirido. Asimismo resalta la importancia del acompañamiento y asesoría, tanto grupal como individual del docente, para con los alumnos. Igualmente, Tourón y Martín (2017) recomienda realizar diferentes actividades durante la sesión y usar herramientas digitales con el fin de conocer de forma inmediata el progreso de los alumnos y sus reacciones.
- **Tercera etapa (después de clase).** Martín y Santiago (2016) subrayan que es importante que los alumnos realicen un portafolio con el objeto de reflexionar y profundizar sobre conceptos, tareas y descubrimientos de su interés, ello con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo. A su vez, Acuña (2017) menciona que se debe ofrecer recursos adicionales con la intención de brindar a los alumnos, la oportunidad de profundizar sus conocimientos, así como establecer actividades de interacción, debate, disertación y colaboración con la finalidad de que los alumnos afiancen lo aprendido. Por último, Martín y Santiago (2016), Tourón y Martín (2017) así como Kirch (2014, citado en Bergmann & Sams, 2014) sugieren que la evaluación debe acompañar al alumno a lo largo del proceso (evaluación formativa) junto con una evaluación sumativa, con el fin de que los alumnos evidencien sus aprendizajes.

En cuanto al rol docente, Prieto (2017) y Martín (2017) concuerdan en que este cumple con las directrices de facilitador o coach, así como con la de planificador de la experiencia educativa (tanto fuera como dentro del aula). El papel de facilitador o coach tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a través del seguimiento del proceso de aprendizaje de cada discente, y para ello es necesario que el docente analice las dificultades y aspiraciones de los alumnos con la finalidad de diseñar y confeccionar actividades que satisfagan esas dificultades y aspiraciones.

Por su parte, Santiago y Bergmann (2018) añaden un número de características que un profesor Flipped Learning debe satisfacer para el éxito del modelo. Estas se profundizan a continuación:

- **Experto en contenido:** para satisfacer las distintas demandas y necesidades de cada uno de los estudiantes sobre el conocimiento y procedimiento conceptual de curso. Por tal motivo, el docente debe conocer a profundidad el contenido del curso con la finalidad de poder cumplir con su papel de guía y facilitador y así decidir quién necesita ayuda y en qué.
- **Planificador:** fuera de clases resulta vital dedicar tiempo a la creación o la curación de contenido para el curso, por lo tanto debe determinar selectivamente los temas a estudiar así como los recursos para su acceso.
- **Buen conferencista:** hacer buen uso de habilidades expositivas en momentos que sea necesario dirigirse al grupo de estudiantes en su totalidad.
- **Cercano y confiable:** la interacción con los alumnos debe servir para que el docente y el alumno establezcan conexiones de tipo cognitivo, afectivo o social.
- **Entrenador cognitivo:** función que permite al educador comprender las fortalezas y desafíos cognitivos de cada alumno. Dentro de este escenario, los momentos de retroalimentación dan al profesor un panorama más claro del transcurso de aprendizaje de los discentes para con el concepto estudiado.

- **Experto en diferenciación:** tener claro las potencialidades y carencias de cada uno de los alumnos con el fin de analizarlas y así determinar el camino indicado para cada uno de los alumnos dentro del tema estudiado.
- **Experto en preguntar:** dentro y fuera de clase, el maestro necesita hacer buen uso de preguntas socráticas que ayuden al alumno a profundizar en el tema estudiado.
- **Experto en aprendizaje activo:** el modelo permite la aplicación de distintas estrategias activas de aprendizaje. El profesor es libre de conocer a profundidad y hacer uso de una o varias. Siempre y cuando favorezcan el dinamismo grupal e individual de la clase Flipped Learning.
- **Conocedor de la tecnología:** resulta imperativo que el docente tenga conocimiento de las distintas formas virtuales que facilitan la interacción con los alumnos.

En cuanto al rol de los discentes, Prieto (2017) señala que los alumnos son responsables de comunicar dificultades y dudas al profesor tras revisar el contenido antes de clase, así como dar observación crítica para la mejora del material instructivo.

Por otro lado, Santiago y Bergmann (2018) agregan que los alumnos deberán dedicar la mayoría del tiempo en clases, en tareas que demanda el uso de los niveles superiores de la taxonomía de Bloom (analizar, evaluar, crear), esto gracias a que en clase ocupan la totalidad del tiempo a resolver las actividades de aprendizaje que el profesor diseñó. Este nuevo rol, obliga a que el alumno, antes de clase, planifique, organice y autorregule el estudio del tema destinado. Además, durante la clase debe trabajar en grupo con la finalidad de cumplir con una actividad, tarea que requiere que los alumnos se comprometan y cooperen con el grupo de trabajo. Por último, invita a que el discente sea consciente de su propio estilo de aprendizaje. Véase Figura 2.

Figura 2. Etapas del modelo Flipped Learning.



Fuente: Adaptado de Martin y Santiago (2016), Tourón y Martin (2017) y Acuña (2017)

Como podemos ver en esta figura, se señalan los momentos del modelo, según los autores citados. Además, dentro de cada momento se detalla qué debe suceder, y la descripción del rol docente y del estudiante durante cada momento.

A modo de conclusión, el modelo permite el uso de estrategias metodológicas que promueven el aprendizaje activo dentro de un ambiente. A continuación se describe la relación del modelo con la teoría constructivista del aprendizaje, así como las estrategias metodológicas que fomentan en aprendizaje activo en los alumnos.

1.4 FLIPPED LEARNING Y SU RELACIÓN CON EL CONSTRUCTIVISMO Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS

El FL encuentra fundamento científico en la teoría constructivista del aprendizaje (Tadayonifar & Entezari, 2020). Dicha teoría postula que el aprendizaje es significativo cuando los discentes gozan de tiempo y medios para construir su propio conocimiento (Marshal et al., 2011). Esta construcción dependerá de la representación primera que los estudiantes adquieren del concepto estudiado y, posteriormente, de la modificación de su propio esquema mental durante la interacción con otros individuos (Carretero, 1997).

Según Zamudio, Noriega y Soto (2019) en una clase de Flipped Learning, el contacto inicial con el material a estudiar toma lugar, por lo general, en ambientes virtuales, entonces el estudiante primero interactúa con el material y con las actividades diseñadas por el profesor. Sucesivamente, el alumno se sumerge en diálogos donde se intercambian ideas, acerca del concepto estudiado con otros y, a su vez, con el profesor, tanto mediante medios virtuales como en clase. Dicha interacción permite evidenciar lo postulado por el aprendizaje constructivista, ya que el conocimiento se construye en el alumno mediante la interacción social donde se modifican esquemas de pensamiento. Igualmente, Hernandez (2018) afirma que el Flipped Learning junto con la aplicación de herramientas virtuales, ellas mediadas por actividades didácticas, abre espacio a la interacción social para la construcción de conocimiento, demostrando de esta forma prácticas constructivistas.

1.4.1 Flipped Learning y el Aprendizaje Activo

Una de las características más resaltantes del FL es que promueve el **Aprendizaje Activo**, esto se debe al acondicionamiento de las sesiones de aprendizaje, para la cual gran parte de la duración de cada clase se aprovecha para el desarrollo de actividades de aprendizaje (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013). Asimismo, se conoce como Aprendizaje Activo a toda estrategia que involucre significativamente a los estudiantes en las distintas etapas su propio proceso de aprendizaje, a través de actividades (por momentos debates) para la construcción de su propio conocimiento (Lozano et al. 2020). De igual forma, el aprendizaje activo también brinda la posibilidad de reflexionar sobre el propio desempeño durante el desarrollo de las actividades (Prince, 2004); y a su vez aumenta la participación de los alumnos así como su pensamiento crítico (O'Dowd & Aguilar-Roca, 2009).

Además, según Prince (2004), uno de los elementos fundamentales del aprendizaje activo es **motivar y promover la participación de los discentes**, mediante actividades con el fin de comprender la importancia de los conceptos a aprender. Para este fin, es necesario diseñar las actividades en base a objetivos de aprendizaje coherentes con lo estudiado por el alumno y, a su vez, ellas deben incentivar el compromiso de los estudiantes durante su desarrollo.

Vinculado a lo anteriormente expuesto, cuando se presentan actividades **ABP (Actividades Basado en Proyectos)** diseñadas acorde con el material estudiado por el estudiante para la sesión de aprendizaje Flipped Learning, los estudiantes muestran motivación, así como mejoras en su aprendizaje (Akinoglu & Tandogan, 2006, citado en Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom, 2013). Aunado a esto, y según Huerta y Schoech (2010, citados en Counselman, 2019), el Flipped Learning demuestra características del Aprendizaje Activo, pues habilita puentes de comunicación entre estudiantes y profesores, tanto en clase como en ambientes virtuales. Además su objetivo es brindar actividades con la finalidad de garantizar el aprendizaje experimental activo para favorecer a las distintas formas de aprendizaje de los discentes, cuyo resultado es la percepción de mayor contentamiento con el curso y la ganancia de aprendizaje.

1.4.2 Flipped Learning y el Aprendizaje Cooperativo

La integración del Modelo y el Aprendizaje Cooperativo contribuye enormemente al aprendizaje, pues las habilidades intelectuales, interpersonales e intrapersonales del alumnado se ven beneficiados (Angelini, 2019). El Aprendizaje Cooperativo junta al alumnado en grupos reducidos para que trabajen con el fin de optimizar el aprendizaje de todos sus miembros (Johnson, 1986 citado en Santiago, 2018); además, es un método de Aprendizaje Activo que facilita el logro de las metas de los discentes (Eryilmaz & Cigdemoglu, 2019).

En líneas generales, el Aprendizaje Cooperativo es una estrategia sistemática, donde los miembros de cada grupo poseen distintas habilidades y aprenden uno del otro, así mismo se brindan apoyo durante todo el desarrollo de la actividad de aprendizaje (Zhang, 2018). Es por esta razón que cada miembro del grupo desempeña el rol de Tutor entre iguales (Peer tutor), ya que el grupo se responsabiliza de que cada miembro logre comprender el material de estudio, obteniendo como resultado la comprensión, a mayor profundidad, del tema estudiado (Rohyami & Huda, 2020).

Según Johnson y Johnson (2017), el Aprendizaje Cooperativo posee cuatro elementos básicos: (1) Interdependencia positiva, es decir cada estudiante debe estar convencido de que solo tendrá éxito si todos sus compañeros de equipo también logran el éxito; (2) Interacción, con el fin de ayudar, asistir, alentar, animar y dar apoyo a cada miembro del grupo; (3) Responsabilidad, todos los miembros son responsables de que cada uno de ellos logre comprender el tema estudiado, y (4) Habilidades sociales, los equipos no serán exitosos si sus miembros no emplean: liderazgo, habilidades para el manejo de conflictos, comunicación, confianza y toma de decisiones.

Como conclusión, y según Rohyami y Huda (2020), el modelo FL logra que los discentes se preparen fuera de clase para trabajar bajo estrategias cooperativas una vez que ya están en clase; esta combinación entre FL y Aprendizaje Cooperativo logra mayores resultados de aprendizaje, que cuando se usan por separados.

1.4.3 Flipped Learning y la Instrucción entre Pares (peer instruction)

La instrucción entre pares (Peer instruction) es una estrategia que involucra, de manera activa, a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Mazur, 1996) mediante la combinación de elementos como: cuestionarios MCQ (Multiple Choice Questionnaires - Cuestionarios de preguntas Múltiples) para la discusión entre pares o grupos pequeños de alumnos, un espacio para la discusión general del todo el grupo de estudiantes y las explicaciones del profesor en mini clases (Prieto, 2017). Por ello, y según Nielsen, Hansen y Stav (2016, citado en Zou & Xie, 2019), *Peer Instruction*, como característica fundamental, requiere que el estudiante estudie y comprenda los conceptos principales de la clase antes de entrar a la sesión, de este modo el tiempo de la sesión de clases se centra en actividades de asimilación de la información y en la aplicación del material estudiado dentro del desarrollo de actividades, alineándose perfectamente con los postulados por el Flipped Learning.

1.4.4 Flipped Learning y la Enseñanza Just in Time (JiTT)

Dentro del mismo marco, la **Enseñanza Just-in-Time** (JiTT, por sus siglas en inglés) también es compatible con el Peer instruction y el Flipped Learning (McGee, Stokes & Nadolsk, 2016; Zou & xie, 2019).

Esta estrategia Blended (Eison, 2019) consiste en que el docente modifique el desarrollo de la clase, al identificar necesidades de aprendizaje de sus alumnos después de revisar los resultados de los estudiantes a las tareas realizadas antes de la sesión de aprendizaje (Prieto, 2017).

En efecto, JiTT es el momento previo a la sesión de clases donde los estudiantes realizan tareas en ambientes virtuales tales como la lectura de textos, ver vídeos y completar ejercicios (Zou & Xie, 2019); es así como, los profesores tienen la oportunidad de recoger información sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos y evaluar dicho proceso con el objeto de diseñar momentos de retroalimentación (feedback) (Novak, Patterson, Gavrin, & Christian, 1998). En conclusión, el objetivo de esta estrategia es permitir a los profesores y alumnos gozar de espacios de retroalimentación durante la clase y, a su vez, permitirle al

docente ajustar las actividades de acuerdo con las necesidades identificadas de los alumnos (Eison, 2019).

1.4.5 Flipped Learning y el Aprendizaje Basado en Equipos (TBL)

En este mismo contexto, el **Aprendizaje Basado en Equipos o Team Based Learning** (TBL, por sus siglas en inglés) es otra estrategia posible de integrar al Modelo Flipped Learning (Jin & Harp, 2020). Esta unión permite al estudiante adquirir el rol de aprendiz dentro de un campo determinado, con el fin de pensar como un experto dentro de la misma área, pues pone en práctica su conocimiento y habilidades para resolver problemas afines (Wallace et al., 2014).

Dicha estrategia pone a los alumnos en grupos de trabajo y requiere la colaboración entre sus miembros para cumplir con la tarea dentro del marco de tiempo establecido por el profesor (Salas et. al, 1992, citados en Ting, Fang & Hsiu, 2020). El objetivo de esta estrategia es crear y apoyar el trabajo y el desarrollo de grupos de aprendizaje de alto rendimiento y, a su vez, brindar espacios para que dichos grupos tomen parte en actividades significativas de aprendizaje (Fink, 2002, citado en Jin & Harp, 2020).

De esta estrategia se desprenden cuatro componentes fundamentales para el TBL: (1) grupos heterogéneos, (2) garantizar el proceso para la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos, (3) retroalimentación oportuna y revisión por pares (peer assessment) y (4) actividades que requieran el uso del pensamiento crítico (Michaelsen & Sweet, 2008; Roberson & Franchini, 2014; Sisk, 2011, citados en Ting, Fang & Hsiu, 2020).

El desarrollo de la actividad consiste primero en estudiar el tema antes de clases, una vez en el salón la sesión se divide en dos momentos. La primera mitad es para que cada alumno, de manera individual, resuelva un examen (usualmente con preguntas MCQ). La segunda parte es donde los alumnos se reúnen en grupos y vuelven a realizar el mismo examen en equipo, mediante la discusión, justificación y el consenso. Sucesivamente, se da lugar a la discusión general donde se responden a las preguntas justificando las respuestas (Ting, Fang & Hsiu, 2020). De este modo, los alumnos pasan por distintos momentos, entre ellos la retroalimentación (feedback) entre pares y del profesor (Prieto, 2017).

1.4.6 Flipped Learning y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Del mismo modo, el **Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP)** se une a la lista de estrategias compatibles con el modelo Flipped Learning, Flipped Learning potencializa al ABP, y el ABP justifica el valor del Flipped Learning (Martín, & Calvillo, 2017).

El ABP es una estrategia dinámica capaz de facilitar el aprendizaje a niveles superiores de la Taxonomía de Bloom mientras los alumnos toman un rol activo en su propio proceso, además promueve en los alumnos habilidades para la resolución de problemas, creatividad, conocimiento y el autoaprendizaje (Chua & Islam, 2020). Por ello, que el ABP proporciona problemas con implicaciones reales que los alumnos deberán resolver de manera activa y colaborativa; es así como, los estudiantes tienen la oportunidad de evaluar su propio desempeño y el de sus compañeros (Mehta, 2020).

En tal sentido, el desarrollo de la estrategia ABP primero presenta un problema donde los alumnos (1) evalúan e identifican sus aspectos importantes, (2) reconocen tener poco conocimiento al respecto, (3) identifican fuentes apropiadas que ayudan comprender el problema, (4) evalúan la información y (5) aplican lo estudiado con el objetivo de resolver el problema (Pluta, Richards & Mutnick, 2013). Por último, y según Chua e Islam (2020), el híbrido ABP-Flipped learning permite que el docente tenga la oportunidad de llegar a sus estudiantes, tanto dentro, como fuera del aula de clases mediante actividades (cuestionarios, videos, lecturas etc.) en medios virtuales (con la finalidad de abrir la posibilidad a discusiones en el aula para profundizar la comprensión del tema). Es así como, el ABP-FL hace posible que la adquisición del contenido sea autorregulado y guiado por el propio alumno, lo que permite al estudiante tener el control de cuanto y cuando necesitan estudiar el material.

En resumen, las acciones invertidas en los escenarios, es decir, el salón para resolver tareas de aprendizaje, mientras que el espacio individual, por momentos siendo este el hogar, para recibir información teórica impone nuevas condiciones para el éxito del modelo. Un nuevo paradigma sobre la actividad educativa, cuya responsabilidad recae sobre los hombros, tanto de profesores como de alumnos, con la finalidad de garantizar el aprendizaje activo. Con respecto a la enseñanza-

aprendizaje de idiomas extranjeros, como el inglés, el paradigma del modelo resulta útil para la competencia gramatical de estudiante de inglés como lengua extranjera.



CAPÍTULO 2. FLIPPED LEARNING Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En el segundo capítulo se desarrollará, primero, las teorías dentro del marco teórico de la Competencia Comunicativa. Luego se procederá a describir uno de sus componentes, la Competencia Gramatical, y dentro de su desarrollo se explicará distintos aportes que sustentan su teoría. En este Marco teórico, también se detallará el enfoque comunicativo para la instrucción de idiomas extranjeros, terminando el capítulo con la descripción del uso del modelo Flipped Learning en la clase de idiomas extranjeros, en este caso el inglés.

2.1 CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

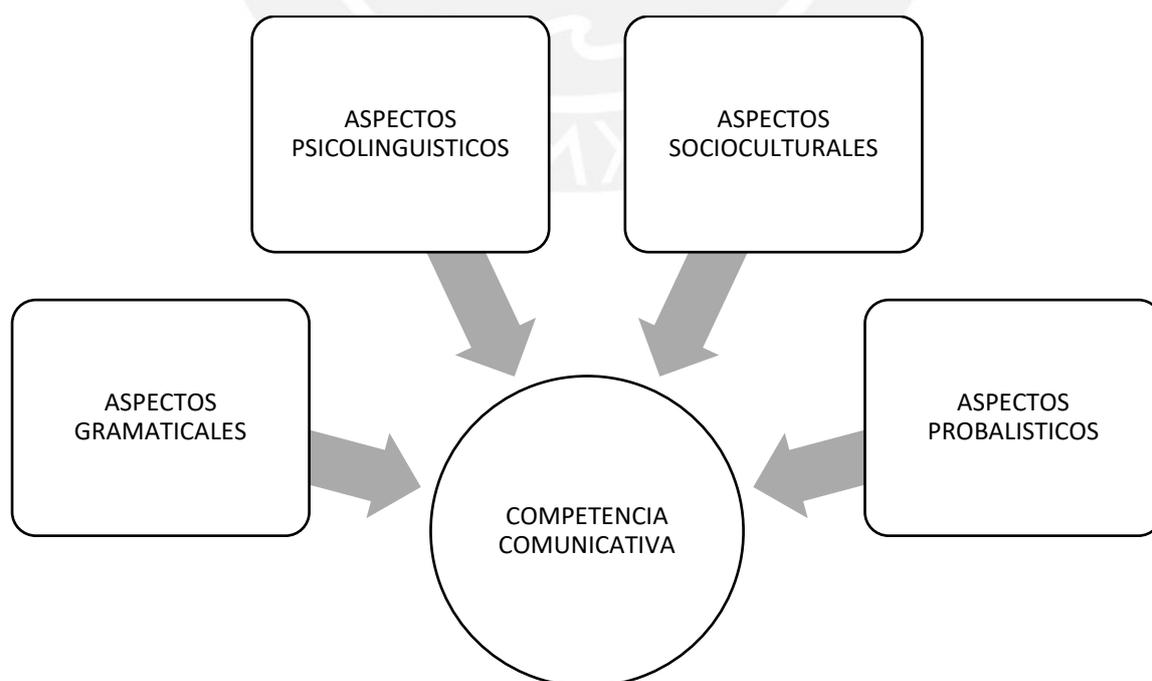
De acuerdo con Whyte (2019), el concepto tuvo sus orígenes desde el aporte de Hymes, en su ensayo "On communicative competence" (sobre la Competencia Comunicativa). En dicho trabajo académico Hymes (1972) discute en pos de una teoría lingüística a favor de "las capacidades de las personas, la organización de significados verbales para propósitos sociales definidos y la sensibilidad de las reglas frente a situaciones" (p.292). Dentro de este marco, Hymes cuestiona la teoría de la *Competencia Lingüística* de Chomsky, la misma donde Noam Chomsky discute la dicotomía entre Competencia y Performance en el uso del lenguaje, a

ello Hymes declaró que la teoría de Chomsky omite el aspecto sociocultural del lenguaje. Asimismo, argumenta que el carácter sociocultural del lenguaje es igual de importante que el estructural, ya que ambos se adquieren al mismo tiempo (Whyte, 2019).

Para Hymes, dentro de la Competencia Comunicativa, existe el conocimiento de reglas lingüísticas y sociolingüísticas, así como la habilidad de su uso para las interacciones entre individuos (Whyte, 2019). De este modo, Hymes define Competencia Comunicativa como la habilidad de transmitir e interpretar mensajes con otros individuos dentro de un contexto definido (Gómez, 2010). Por lo tanto, para Hymes, la Competencia Comunicativa es la interacción de aspectos de sus sistemas, siendo estos, aspectos gramaticales (construcciones), psicolingüísticos (posible para el proceso de la información), socioculturales (significado social o el valor de las declaraciones) y probabilísticos (lo que en realidad sucede) (Canale & Swain, 1980).

La siguiente figura muestra, según Hymes (1972), y de forma gráfica la Competencia Comunicativa y los aspectos que forman parte de ella.

Figura 3. Competencia Comunicativa según Hymes.

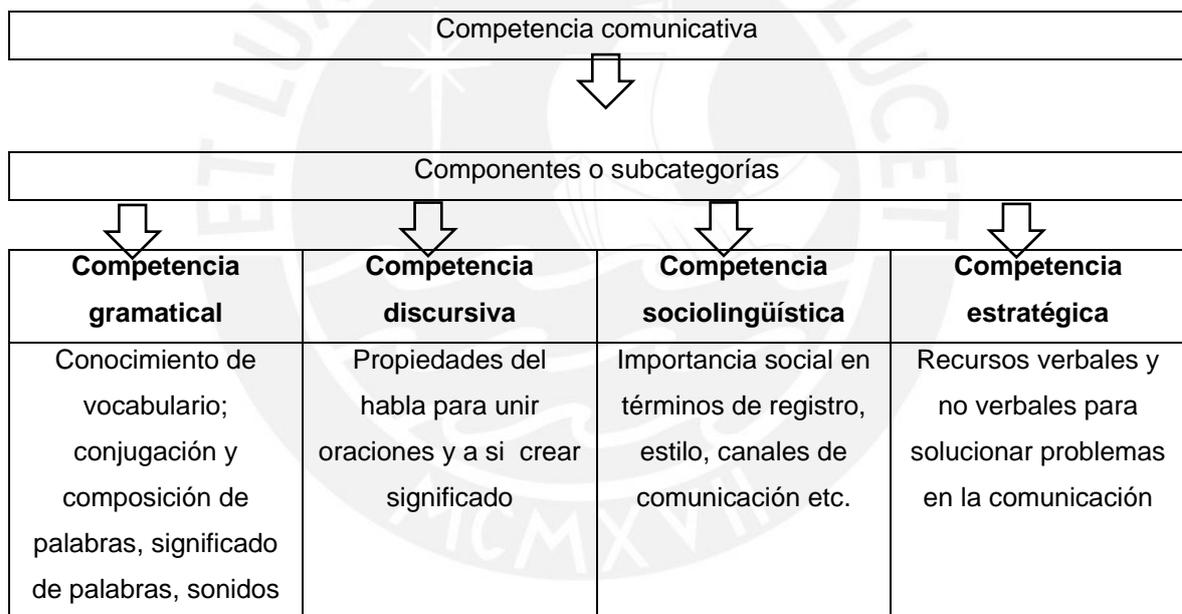


Fuente: Elaboración propia.

Aunado al aporte de Hymes, Canale y Swain (1980) proponen cuatro componentes o subcategorías dentro de la Competencia Comunicativa: **Competencia gramatical** (conocimiento léxico, morfológico, sintáctico, semántico, y fonológico) **Competencia discursiva** (propiedades del habla para unir oraciones y a si crear significado), **Competencia sociolingüística** (de importancia social en términos de registro, estilo, canales de comunicación etc.) y la **Competencia estratégica** (recursos verbales y no verbales para solucionar problemas en la comunicación) (Camacho & Portilla, 2017; Al-Shamiry, 2020).

A continuación, se indica la Competencia Comunicativa con base en lo sugerido por Canale y Swain (1980).

Tabla 1. Competencia comunicativa segun Canale y Swain (1980)



Fuente: Elaboración propia

Por su parte, Canale y Swain (1980) advierten que para la enseñanza de idiomas extranjeros es necesario tener claro la diferencia entre la **Competencia comunicativa** (conocimiento de las reglas gramaticales y reglas de uso del lenguaje) y la **Competencia de desempeño** (la realización de las competencias comunicativas en la interacción del discurso y la comprensión), ello con el objetivo de desarrollar un coherente diseño metodológico así como de evaluación, y en respuesta a la teoría chomskiana.

Por otro lado, y según Gómez (2010) y Byram (1997) quienes citan a Hymes, argumenta que la enseñanza de idiomas extranjeros da mayor énfasis al aspecto lingüístico del idioma (Competencia gramatical y Competencia discursiva) dejando de lado las implicaciones culturales que el habla posee; en tal sentido, reformuló y complementó la teoría de la Competencia comunicativa como la **Competencia comunicativa intercultural**. Vinculado al concepto, Byram propone que la enseñanza de idiomas extranjeros no solo debe enfocarse en los caracteres gramaticales y de discurso, sino también en la relación que estos llevan con el aspecto cultural del lenguaje, siendo estas prácticas culturales reconocidas y aceptadas por un determinado grupo de personas (Gómez, 2010).

Con relación al concepto de Competencia comunicativa, (Savignon, 1983, citado en (Al-shamiry, 2020) determina que dicha Competencia es relativa y no absoluta, y que depende de la cooperación de todos los individuos involucrados, ello se debe a que dicho proceso es dinámico e involucra al menos dos personas en la negociación de significado (Gómez, 2010).

Por su parte, el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” sugiere que la Competencia comunicativa es la habilidad que permite a que los individuos se comuniquen en un idioma extranjero, en contextos genuinos y a través de tareas cotidianas de la vida. Para un estudiante de idiomas extranjeros, ser competente significa no solo poseer conocimientos de la estructura del idioma meta, sino también ser capaz de negociar significado cuando se interactúa socialmente (Gómez, 2010). La institución plantea que la **Competencia comunicativa** comprende distintas subcategorías: **Competencia lingüística**, **Competencia sociolingüística** y **Competencia pragmática**. Por el lado, de la **Competencia lingüística** se encuentran el conocimiento léxico, fonológico y sintáctico; y por el lado de la **Competencia sociolingüística**, esta hace referencia a las condiciones socioculturales del uso del habla que, a la vez, afecta las normas del uso del lenguaje en determinado contexto. Por último, la **Competencia pragmática** tiene que ver con la aplicación de recursos lingüísticos así como la coherencia, cohesión y el discurso, todo ello dentro de un contexto de intercambio comunicativo entre individuos (Consejo de Europa, 2002).

A continuación, se presenta la Competencia comunicativa según el Consejo Europeo (2001).

Tabla 2. Competencia comunicativa según el Consejo de Europa (2001)

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	COMPETENCIA PRAGMÁTICA
Conocimiento léxico, fonológico y sintáctico	Normas del uso del lenguaje	Contexto de intercambio comunicativo

Fuente: Elaboración propia.

A modo de cierre, y para fines de este trabajo de investigación, se define Competencia comunicativa de acuerdo con Canale y Swain (1980); Canale (1983), citados en Bagaric (2007) como: conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación entre individuos aprendices de un idioma extranjero. Dentro de este concepto, se identifica la Competencia gramatical para intereses de este trabajo de investigación que se desarrolla a continuación.

2.2 COMPETENCIA GRAMATICAL

Esta competencia abarca conocimientos semánticos, léxicos, morfológicos, fonológicos y sintácticos (Canale & Swain, 1980), a su vez es considerada como una subcategoría de la Competencia lingüística dentro del Modelo propuesto por Canale y Swain (Al-shamiry, 2020). Igualmente, la Competencia gramatical es un aspecto de suma importancia para nutrir al estudiante de idiomas extranjeros, de conocimientos esenciales con el objetivo que sus declaraciones sean lo más precisas posibles en el idioma meta (Canale & Swain, 1980). Dicho de otro modo, es la capacidad que los individuos poseen para comunicarse de manera coherente usando, entre otros elementos gramaticales, verbos y predicados necesarios para situaciones comunicativas determinadas (Pérez & Trejo, 2012).

En este mismo contexto, el Consejo de Europa (2002) define a la Competencia Gramatical como la combinación de elementos, que se rige por reglas gramaticales estandarizadas de una determinada comunidad y que habilita al individuo con la capacidad de construir y comprender textos orales y escritos.

El Consejo de Europa (2002) reconoce, en la siguiente tabla, los siguientes parámetros y categorías para la organización propia de la Competencia Gramatical.

Tabla 3. Elementos gramaticales

TITULO	DESCRIPCIÓN
Elementos	Morfemas y alomorfos; raíces y afijos; palabras.
Categorías	Número, caso, género concreto/abstracto, contable/incontable; transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva; tiempos verbales.
Clases	Conjugaciones, declinaciones, sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios.
Estructuras	Palabras complejas y compuestas, sintagmas, cláusulas y oraciones.
Procesos	Sustantivación, afijación, flexión, gradación, Transposición, transformación y régimen.
Relaciones	Concordancia y valencias.

Fuente: Adaptado de: Consejo Europeo (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. p.110

Lo señalado en la tabla anterior fija los parámetros a considerar en este trabajo de investigación, con relación a la percepción de estudiantes acerca del Flipped Learning sobre el desarrollo de su competencia gramatical de inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, es también importante delinear la diferencia entre sintaxis y morfología, dentro de la Competencia gramatical. Por un lado, la morfología se encarga de la estructuración interna de las palabras y comprende raíces, afijos de derivación y afijos de flexión. De este modo, se ocupa de la formación de palabras

(palabras simples, complejas, compuestas y léxicas complejas), la alternancia de vocales, modificación de la consonante, formas irregulares, flexión y formas. Con respecto a las reglas morfológicas estas consideran las variabilidades fonéticas de los morfemas; por otro lado, las reglas sintácticas se ocupan del orden de las palabras dentro de una oración, en función de categorías, elementos, clases, estructuras, procesos (y sus relaciones) (Consejo de Europa, 2002).

En conclusión, la Competencia gramatical ordena y organiza los textos orales y escritos, tanto a nivel morfológico como sintáctico, y es vital para comprender y comunicar mensajes orales como escritos, por ello es un aspecto fundamental y esencial para la adquisición de idiomas extranjeros.

2.3 EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Según Richards y Rodgers (2006), el enfoque comunicativo (C.L.T; por sus siglas en inglés) comenzó a evolucionar a partir de la década de 1960 en respuesta a los métodos tradicionales de la enseñanza de idiomas extranjeros de ese entonces. Dicha respuesta fue, en parte, motivada a partir del trabajo de Noam Chomsky, quien criticó los métodos vigentes de la época, resaltando que estos dejaban de lado lo fundamental del lenguaje, su creatividad y singularidad en las oraciones.

De lo mencionado anteriormente se desprende el C.L.T, cuya prioridad consistió en desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes de idiomas extranjeros (Savignon, 2001), mediante actividades diseñadas basadas en contextos genuinos comunicativos, cuya meta era la práctica del idioma meta en su dimensión cotidiana y funcional (Gómez, 2010).

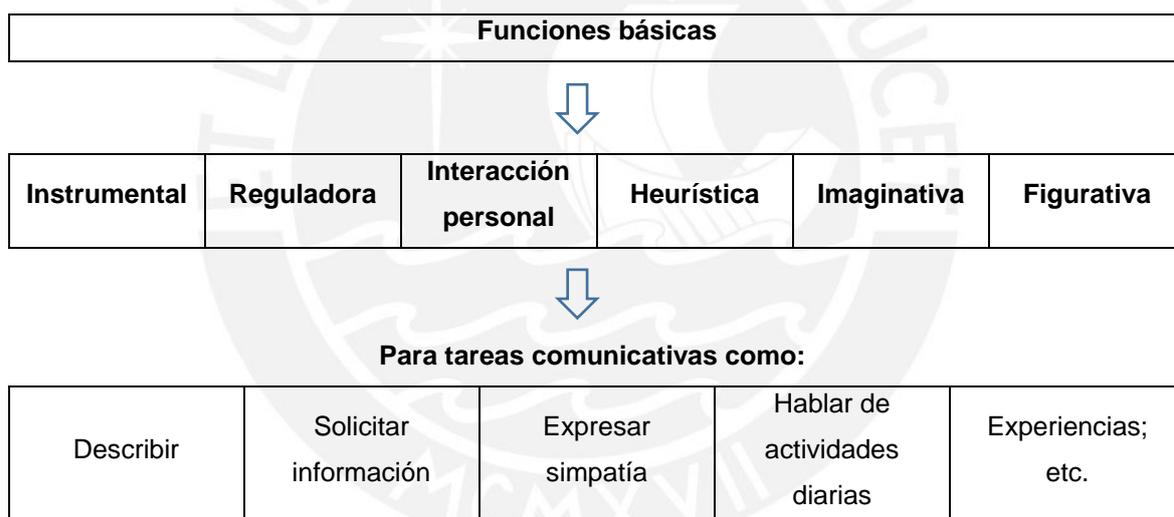
En tal sentido, el enfoque C.L.T busca que el estudiante de idiomas extranjeros sienta la necesidad de comunicarse en el idioma meta, con la finalidad de desarrollar su Competencia comunicativa (Richards & Rodgers, 2006). Por ello, el aprendizaje de la lengua extranjera por parte del alumno está dentro del contexto social de su uso, y a través de siete funciones básicas (Halliday, 1975, citado en Richards & Rodgers, 2006): Instrumental (objetivo), reguladora (órdenes), de

interacción, personal (sentimientos y emociones), heurística (aprendizaje), imaginativa y figurativa (comunicar).

Así pues, el enfoque comunicativo tiene como objetivo que los alumnos aprendan el uso de la lengua extranjera para funciones como: describir, solicitar información, expresar simpatía, hablar de sus actividades diarias, experiencias pasadas etc. (Richards & Rodgers, 2006).

La siguiente tabla describe las funciones básicas así como sus tareas básicas, que el enfoque comunicativo define como necesarias para el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Tabla 4. Enfoque comunicativo según Richards y Rodgers (2006) y Halliday (1975)



Fuente: Elaboración propia

Dicho de otro modo, el C.L.T tiene como principio que los alumnos (1) desarrollen sus competencias comunicativas en el idioma meta, (2) se comuniquen en la lengua extranjera a través de funciones, (3) trabajen en grupos dentro de actividades comunicativas que simulen la vida real y (4) puedan tener aciertos y errores dentro el proceso de aprendizaje del idioma meta (Gómez, 2010).

A modo de conclusión, el enfoque comunicativo es, quizás, el enfoque predominante en la enseñanza de idiomas extranjeros (Whong, 2012), teniendo a

su vez impacto en los textos destinados para la enseñanza de idiomas extranjeros (Gómez, 2010).

Además, la amplitud del concepto permite el uso de diversos métodos afines (Whong, 2012), por tal motivo, es de suma importancia para este trabajo académico, debido a que sus principios guiarán los métodos que se usarán en las actividades de aprendizaje para este trabajo de investigación.

2.4 FLIPPED LEARNING E INVESTIGACIONES SOBRE SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Entre los estudios revisados, Zamudio, Noriega y Soto (2019) realizaron una investigación sobre la contribución del Flipped Learning en la enseñanza del idioma inglés en un bachillerato mixto, entre los resultados destacan el valor del Flipped Learning al habilitar espacios para el reforzamiento del desempeño académico. En este sentido, sus habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión e interacción oral y expresión escrita mejoraron en comparación con su desempeño bajo un marco metodológico tradicionalista. Aunado a esto, Bezzazi (2019) sostiene que la metodología Flipped learning puede mejorar las habilidades comunicativas, como hablar en público cuando se usa un idioma extranjero. Esta metodología ayuda a que el estudiante se comunique mejor en inglés durante presentaciones orales y en términos de lenguaje corporal y paralenguaje.

Por otra parte, Lin, Hwang, Fu y Chen, (2018), rescatan el valor de la instrucción entre pares (peer instruction) cuando este es potencializado por los espacios que el Flipped Learning abre para el trabajo entre pares así como equipos. Asimismo, después de indagar el impacto del Flipped Learning sobre el desempeño de la competencia escrita para negocios, concluyeron que el modelo Flipped Learning mejora el desempeño de dicha competencia en el alumnado, y que cometen menos errores; además de motivarlos. En este mismo contexto, Fauzan y Ngabut (2018), investigaron la percepción de estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre el Flipped Learning en la clase de escritura, concluyendo que el alumnado demuestra percepciones positivas.

En efecto, gracias a la metodología Flipped Learning tuvieron la oportunidad de ajustar sus aprendizajes, tanto fuera como dentro del aula; además demostraron mayor compromiso con su aprendizaje sin la necesidad de depender del docente. Al respecto, Zou y Xie (2019) resaltan el aporte del Flipped Learning, junto con la enseñanza Just-in-time (Jitt) y el Aprendizaje entre Pares, al proceso de aprendizaje, motivación y pensamiento crítico en el desempeño de la producción escrita de estudiantes de inglés como segunda lengua.

Por otro lado, el estudio de Lin y Hwang (2018) investigó el desempeño de la producción oral en una clase de metodología Flipped learning, llegando a la conclusión que este modelo junto a una plataforma virtual para la interacción entre alumnos y para con el profesor, juegan un rol positivo en la desarrollo y mejora de la producción oral de los estudiantes. Aunado a ello, Chen y Hwang (2020), encontraron que el modelo Flipped Learning junto al concepto *based mapping* (aprendizaje basado en mapas mentales) mejoran la producción oral de los alumnos así como su motivación para las actividades dentro y fuera del aula.

Desde otro ángulo, la investigación de Shih y Huang (2019) resalta que el diseño de una clase Flipped Learning debe tomar en cuenta elementos que promuevan estrategias metacognitivas que los estudiantes de inglés como lengua extranjera usen dentro y fuera de clase. Además, sus resultados resaltan la importancia del aprendizaje entre pares, pues crean una cultura colectiva que abre paso al uso de estrategias metacognitivas.

Desde otro punto de vista, Tadayonifar y Entezari (2020), investigaron el efecto del Flipped learning en los diferentes estilos de aprendizaje de estudiantes de inglés como lengua extranjera, como resultado descubrieron que el uso del modelo provocó un efecto significativo en dichas estrategias (visual, auditivo, kinestésico y mixto). Por otra parte, Zhang (2018) concluyó que el híbrido Flipped learning- Aprendizaje cooperativo crea un ambiente de Aprendizaje activo, cuya contribución impacta positiva y directamente el aprendizaje de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Dicho ambiente pone en el centro no solo al estudiante, sino también a la interacción de los protagonistas (alumnos y profesor), además también permite que los estudiantes construyan sus propios conocimientos mediados por la ayuda psicológica y emocional brindadas por el profesor o por los pares.

Respecto al impacto del modelo Flipped Learning en la competencia gramatical del estudiante de inglés como lengua extranjera, la investigación de Valizadeh y Soltanpour (2020) demostró que el entorno FL favorece indiscutiblemente a la mejora del aprendizaje, en este caso a la competencia gramatical. La investigación subraya que los alumnos mejoraron su competencia gramatical gracias a factores como la interacción en ambientes virtuales y físicos entre los estudiantes y el profesor durante el proceso. Dicha interacción social ayudó a que los alumnos descubrieran sus puntos débiles y fuertes y eventualmente les llevó a saber qué hacer para mejorar su experiencia de aprendizaje.

2.5 FLIPPED LEARNING E INVESTIGACIONES SOBRE SU IMPACTO EN LA COMPETENCIA GRAMATICAL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Bezzazi (2019) condujo una investigación de corte cuasi-experimental en 132 estudiantes universitarios de distintas carreras, quienes asistieron dos veces por semana, y por un espacio de 18 semanas a clases de inglés en Taiwan; cabe resaltar que todos los participantes contaban con conocimientos previos de inglés. Al mismo tiempo, el objetivo de este estudio fue observar qué tan beneficioso es el Flipped Learning para el desempeño de los participantes con respecto a su competencia gramatical del inglés como lengua extranjera. Los resultados demostraron que el modelo Flipped learning llevó a que la competencia gramatical de los participantes rindiese mejor en comparación al rendimiento de otro grupo de participantes, quienes recibieron clases de modo tradicional. Dicha mejora en la competencia gramatical no solo fue gracias al diseño y desarrollo del material previo para cada clase, sino también a las actividades colaborativas que promueven el aprendizaje activo que se realizaron en el aula. De igual forma, los estudiantes adquirieron mejores habilidades para la comunicación social y lograron desenvolverse de manera autónoma en su aprendizaje.

Con respecto a otros estudios, Valizadeh y Soltanpour (2020) realizaron una investigación tomando a participantes cuyo nivel de inglés era considerado como Básico, según el Marco Común Europeo de Referencia. Para la selección, los estudiantes pasaron primero por un test de entrada, que luego volverían a tomar

después de recibir las clases, estrategia cuasi-experimental conocida como: **pretest-intervención-postest**. Los investigadores, al igual que Bezzazi (2019), también separaron el grueso de participantes (53) en dos grupos, uno bajo el modelo Flipped Learning y el otro no. La dinámica de la investigación consistió en que ambos grupos experimentaran el mismo diseño **pretest-intervención-postest** creado por los investigadores de este estudio. Los resultados demostraron que el grupo Flipped Learning superó ampliamente al otro grupo en el desempeño de sus competencias gramaticales. Valizadeh y Soltanpour atribuyen que la superioridad del Modelo Flipped Learning no solo se debe al material diseñado para antes de clases, además es gracias al uso del tiempo en clase, donde las actividades colaborativas, junto con la asistencia del profesor, tomaron protagonismo durante el desarrollo de cada sesión.

Para fines de este trabajo de investigación, y a diferencia de las dos investigaciones aquí descritas, los participantes no se dividirán en dos grupos y se estudiará las percepciones de los estudiantes acerca de la dinámica del modelo Flipped Learning con respecto a sus competencias gramaticales. Por otra parte, resulta pertinente resaltar que para esta investigación, no se contará con el espacio físico de un aula de clases para el desarrollo de las actividades de aprendizaje; dichas actividades serán mediante espacios virtuales. Por último, el contenido de estudio del idioma inglés como lengua extranjera, para este trabajo académico, cumple con lo señalado en el Nivel A1, según el Marco Común Europeo de referencia.

2.6 NIVEL A1 DE ACUERDO CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Según el (British Council, 2020) los usuarios de idiomas extranjeros “**capaces de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente y utilizando vocabulario elemental**” (párr.1), cumplen con los correspondiente al nivel A1 del Marco Europeo de Referencia. Además, y dentro de este marco, se identifican las siguientes competencias lingüísticas (British Council, 2020):

Es **capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas** de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede **presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal** básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede **relacionarse de forma elemental** siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (párr.3)

Sumado a lo anterior, el Consejo de Europa (2002) señala que el nivel A1 sirve de acceso a los demás peldaños para la adquisición de idiomas extranjeros.

La siguiente figura muestran los distintos niveles que el Consejo Europeo propone para la adquisición de idiomas extranjeros.

Figura 4. Niveles.



Tomado de: Consejo de Europa (2002).

Dentro de lo delimitado por el nivel A1 se comprende que las tareas comunicativas tienen como objetivo que el alumno interactúe de modo simple; pueda plantear y responder a preguntas sobre sí mismo, lugar de residencia u origen, también sobre personas y sobre las cosas que posee; además realiza afirmaciones simples o relativas a cuestiones cotidianas.

Para propósitos de este trabajo de investigación, los objetivos a trabajar mediante las actividades y el material de aprendizaje responderán todas a lo descrito dentro del nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANALISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 1. DISEÑO METODOLÓGICO

Tras haber presentado el marco teórico de este trabajo académico, se continuará con la descripción del diseño metodológico, el mismo que permitirá comprender el problema, objetivos, diseño de investigación y análisis de los resultados. A continuación, el primer capítulo sustenta el diseño metodológico.

1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

Dentro de este apartado se identifica al enfoque cualitativo como ideal para este trabajo de investigación, puesto que el mismo se ocupa en estudiar pensamientos, aseveraciones, sentimientos y acciones, mediados en parte, por las relaciones interpersonales dentro de un determinado contexto (Sandín, 2003; Glesne, 2006; Flick, 2004). Por lo antes descrito, este trabajo académico busca comprender e interpretar la construcción de una realidad (Flick, 2004), a través de las percepciones de alumnos del inglés acerca del Flipped Learning respecto a su competencia gramatical, luego de pasar por un proceso de interacciones interpersonales con otros individuos, así como con recursos educativos. Además, trata de comprender un fenómeno educativo (Sandín, 2003) como es la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros a través de modelos pedagógicos como el Flipped Learning.

En otras palabras, este trabajo de investigación busca aproximarse a la subjetividad humana y sus experiencias, mas no comprobar o conocer una realidad determinada, propósito del enfoque cuantitativo. Por lo contrario, y de acuerdo con el propósito de este trabajo académico, el enfoque cualitativo permite profundizar al mayor detalle posible, en este caso en particular, las percepciones de los estudiantes quienes aprenden inglés como lengua extranjera, bajo las directrices del modelo pedagógico Flipped Learning.

Para esta investigación, serán las aseveraciones de los participantes, las que nos aproximarán a describir su realidad; gracias a que el enfoque cualitativo permite dicha aproximación, pues aborda significados, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos y descripciones (Berg, 2007).

No obstante, para la investigación cualitativa no es suficiente con recoger información de una determinada realidad; además resulta indispensable comprender lo que los individuos, en este caso los estudiantes, piensan o conciben acerca del modelo Flipped Learning con respecto al desarrollo de su competencia gramatical del inglés como lengua extranjera. Por ello, dicho enfoque dicta que esta investigación se acerque a las percepciones de los estudiantes, con el fin de comprender cómo conciben al Flipped Learning con respecto al desarrollo de su competencia gramatical; ya que estas concepciones llevan de modo subyacente: creencias, pensamientos y reflexiones (Pérez, 2001).

Los siguientes autores Toro y Parra (2010), Sandín (2003) y Flick (2015) coinciden en señalar que la naturaleza del enfoque cualitativo trae consigo ciertas características. Una de esas propiedades características es el contextual. Ello alude a que la naturaleza del fenómeno que se investiga debe permanecer intacto, es decir sin ser alterado o estudiado de manera aislada. Dicho es el caso de las etapas del modelo pedagógico Fipped Learning y el respectivo desarrollo en cada una de ellas. Sumado a esto, dentro de este contexto natural y sin alteraciones, el investigador observa dicho fenómeno natural desde una mirada holística. Esta mencionada observación holística y aislada se da a través de los individuos participantes del estudio de investigación, o sea, mediante sus percepciones del contexto.

Asimismo, se señala como método para la presente investigación, el método de estudio de caso. Dicho método sirve para los propósitos del presente trabajo de investigación debido a que permite que el investigador profundice, en este caso, sobre las percepciones de estudiantes adultos acerca del Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical del inglés como lengua extranjera. El método de estudio de casos se describe más adelante.

Por otra parte, el presente trabajo de investigación es de nivel descriptivo (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2006), pues describe las percepciones acerca del Flipped Learning con respecto a la competencia gramatical del inglés como lengua extranjera. Dicho de otro modo, la importancia de este trabajo es comprender la realidad a través de las percepciones de los participantes.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la primera parte de este trabajo académico se citan distintas investigaciones en los subcapítulos 2.4 y 2.5, ellas rescatan los aspectos positivos del Flipped Learning, su utilidad y eficacia. No obstante, todos estos estudios fueron realizados en el extranjero. En el contexto local peruano, donde la enseñanza y el aprendizaje tradicional (clase magistral y aprendizaje memorístico) aún prevalecen en docentes como en discentes (González, Eguren & De Belaunde, 2017). Esto puede ser el resultado de distintos factores, entre ellos, el desconocimiento de los beneficios que el Flipped Learning ofrece para el aprendizaje. Por ello, un estudio sobre las percepciones de estudiantes acerca del Flipped Learning, puede aportar significativamente a la reflexión de la educación en el país, y en especial a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Además, en los estudios citados en el subcapítulo (2.5), Valizadeh y Soltanpour (2020) y Bezzazi (2019) investigaron el efecto del Flipped Learning en el desarrollo de la competencia gramatical de los participantes, mas no estudiaron las percepciones que ellos tuvieron sobre el Flipped Learning con respecto al desarrollo de la competencia gramatical.

Asimismo, luego de indagar en el repositorio de tesis de la PUCP, se identifican algunos trabajos de investigación cuyo objeto de estudio son las percepciones acerca del Flipped Learning (aprendizaje invertido, aula invertida, flipped

classroom) en relación con el aprendizaje de distintas materias académicas, incluido el inglés como lengua extranjera. No obstante, no se identifican estudios sobre las percepciones acerca del Flipped Learning sobre el desarrollo de la competencia gramatical de inglés como lengua extranjera.

Por lo expuesto en las líneas anteriores, el presente trabajo de investigación gira alrededor de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes adultos acerca del Modelo *Flipped Learning* en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

- Analizar las percepciones de estudiantes adultos de nivel A1 acerca del modelo Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera.

Objetivos específicos

- Identificar los principales elementos de los procesos del modelo “Flipped Learning”, así como los roles que cumplen el docente y estudiante dentro de este modelo.
- Describir las percepciones de los estudiantes adultos de nivel A1 sobre el desarrollo de su competencia gramatical mediante el Flipped Learning en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.
- Describir las percepciones de los estudiantes adultos de nivel A1 acerca de la valoración del Flipped Learning para el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés

1.4 CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE ESTUDIO

Inicialmente para establecer las categorías de estudio se establecieron las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes adultos de nivel básico acerca del Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical?
- ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes adultos de nivel básico acerca de la valoración de Flipped Learning para el desarrollo de la competencia gramatical?
- ¿Qué elementos del Flipped Learning los estudiantes adultos de nivel básico identifican?

De este modo, y teniendo en cuenta los objetivos descritos anteriormente, se formularon categorías con sus respectivas subcategorías, y a partir de ellos se elaboró el instrumento de recojo de información para su posterior análisis.

La siguiente matriz describe las subcategorías que a su vez forman parte de las categorías, y que estas por su parte responden, respectivamente, a un objetivo específico.

Tabla 5. Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Procesos del modelo “flipped learning” y los roles del docente y el estudiante.	<ul style="list-style-type: none">• Material de estudio Material didáctico diseñado por el profesor que luego se comparte con los estudiantes para su estudio (videos, cuestionarios, lecturas, juegos en línea, podcast, etc.)
	<ul style="list-style-type: none">• Actividades en clases Actividades que promueven el aprendizaje activo.
	<ul style="list-style-type: none">• Rol docente Papel y actividad docente en favor del aprendizaje del estudiante.
	<ul style="list-style-type: none">• Rol del alumno Papel de alumno y actividad del alumno

Categorías	Subcategorías
Percepción del desarrollo de la competencia gramatical mediante el modelo "flipped learning".	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de oraciones y palabras La habilidad de ordenar palabras dentro de una oración así como conjugar verbos y modificar sustantivos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y uso de vocabulario contexto La habilidad de construir y comprender diálogos contextualizados haciendo uso de vocabulario y elementos gramaticales afines.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora La habilidad de Comprender textos escritos contextualizados con vocabulario y elementos gramaticales a fines.
Percepción acerca de la valoración del modelo "flipped learning".	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del modelo Importancia otorgada al modelo con relación al aprendizaje de un idioma extranjero.

Fuente: Elaboración propia.

1.5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El presente apartado desarrolla el método de investigación elegido para este trabajo académico, el mismo que es descrito a continuación.

1.5.1. El estudio de casos

Dado a que la intención de este trabajo académico es describir las percepciones acerca del Flipped Learning de estudiantes adultos de nivel básico con respecto al desarrollo de la competencia gramatical de inglés como lengua extranjera, se considera pertinente el método de estudio de casos, puesto que permite indagar a profundidad mediante la extensa descripción con el fin de comprender el objeto de estudio (Stake, 1998). Para este método de investigación, los objetos de estudio pueden ser conformados, entre otros, por un individuo o grupo de individuos, en este caso un grupo de alumnos de inglés como lengua.

Asimismo, y según Stake (1998), para el método de estudio de casos, el objeto a indagar debe gozar de particularidad y complejidad, características vitales que permite al investigador alejarse de generalizaciones en los resultados de la investigación y acercarse a la comprensión del fenómeno a estudiar. Bajo estas circunstancias, el caso singular de la presente investigación son las percepciones de estudiantes adultos acerca del Modelo Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, el método de estudio de casos permite que el investigador centre la indagación en un tema en particular para obtener una descripción de carácter cualitativa que goza de intensidad del objeto de estudio (Sandín, 2003). Es así que el método de estudio de casos permite responder a la pregunta de este trabajo académico, ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes adultos acerca del Modelo *Flipped Learning* con respecto al desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera?, debido que se pretende describir creencias, intenciones, interpretaciones y comportamiento, entendidos como percepciones (Janesik, 1982).

Del mismo modo, y de acuerdo con la tipología de Stake (1995) existen tres tipos de estudio de casos: **intrínseco, instrumental y colectivo**. Para el presente estudio el tipo de estudio de casos a emplear es **instrumental**, debido a que la finalidad de este trabajo académico es analizar un caso particular con el objeto de comprender el tema. Asimismo, los estudiantes sirven como informantes, quienes contribuyen, enormemente, con sus descripciones y conocimientos, a analizar y comprender el objeto de estudio. En este caso, las percepciones de alumnos adultos acerca del Flipped Learning con respecto al desarrollo de su competencia gramatical del inglés como lengua extranjera.

1.5.2. Descripción de las características generales del caso

Para este trabajo de investigación, el caso lo conforma las percepciones acerca del modelo Flipped Learning de estudiantes adultos acerca del Modelo Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera. Debido a que este es un caso de tipo instrumental, es mediante las contribuciones otorgadas por los estudiantes que se pretende profundizar en la comprensión del caso; ello con la finalidad de analizar la información recogida para describir sus percepciones, entendidas ellas como aquello que entra por medio de los sentidos y cuya trascendencia es significativa. Además, las percepciones son de alta carga subjetiva personal y se manifiestan de forma verbal como no verbal, tomando forma de analogías, frases y metáforas, y se caracterizan por ser sinceras y llenas de expresividad (Janesik, 1982). Debido a ello, conocer y comprender las percepciones de estudiantes acerca del modelo pedagógico Flipped learning puede

aportar a su mejor aplicación metodológica y con ello, promover el logro de aprendizajes, en este caso particular, de la competencia gramatical del inglés como lengua extranjera.

Para este trabajo de investigación, el grupo de informantes lo conforman 6 estudiantes adultos, entre varones y mujeres, cuyas edades oscilan entre 24 años y 50 años, además comparten una característica en común, todos son usuarios nivel A1 de inglés como lengua extranjera, según el Marco Común Europeo de Referencia, conformando así un grupo homogéneo.

Por otro lado, en el presente, y debido a la pandemia global que se vive causada por el COVID 19, está prohibido, por el gobierno central, reunir personas en cualquier tipo de espacio, esto incluye clases presenciales de todo tipo. Ello también incluye la enseñanza de idiomas extranjeros, por tal motivo se ha optado por modalidades de enseñanza sincrónica y asincrónica no presenciales vía plataformas digitales.

Por ello, los participantes asistieron a 10 sesiones de aprendizaje de 60 minutos mediante la plataforma Zoom. Asimismo, como contenido de estudio se cubrió la primera unidad de un libro para la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera, y que según el Marco Común Europeo de Referencia tiene contenido correspondiente al nivel A1.

Con respecto a los criterios de inclusión y exclusión se tomó en cuenta lo siguiente: mayores de 18 años, con nivel A1 de idiomas inglés como lengua extranjera, voluntad y disposición para formar parte de la investigación, y contar con internet y computadora para recibir las clases via zoom.

Por lo escrito líneas arriba, la elección del caso siguió lo recomendado por Stake (1995); tipo de estudio (cualitativo), ubicación del caso (clases a distancia), aporte científico (en este caso para el Flipped Learning), costos (licencia de plataforma digital) y el tiempo (10 sesiones).

1.6 DISEÑO, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Como técnica para el recojo de información, cuyo fin es responder a la pregunta de investigación, se optó por la entrevista semi-estructurada. Dicha técnica ayuda a precisar conceptos y/o obtener mayor información (Hennink, Hutter & Bailey, 2011), acerca de lo que se pretende profundizar, en este caso percepciones de estudiantes adultos acerca del Flipped Learning sobre el desarrollo de su competencia gramatical.

Asimismo, la entrevista semi-estructurada brinda la oportunidad de explorar cómo se experimenta y entiende lo que nos rodea, por tal motivo los participantes de este trabajo de investigación pueden otorgar, mediante sus palabras, un acceso único a lo que ellos experimentaron en clases, a través de sus opiniones y percepciones acerca del Flipped learning con relación al desarrollo de su competencia gramatical del inglés como lengua extranjera (Kvale, 2008).

Del mismo modo, otra de las ventajas de la entrevista yace en su particularidad de ser llevada a cabo de manera individual, brindando así, descripciones llenas de experiencia que varían dependiendo el sujeto entrevistado, ya que no todo participante tendrá las mismas percepciones sobre el objeto de estudio de este trabajo de investigación (Stake, 1998).

Por lo expuesto, esta técnica de recojo de información resulta pertinente para poder profundizar en las experiencias de los participantes del presente estudio, ya que dichas experiencias se manifiestan mediante sus percepciones acerca del Flipped Learning sobre el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera.

Por dicho motivo, el instrumento para el recojo de información es el guion de entrevista semi-estructurada, que según Kvale (2008) dicho instrumento sirve como una guía detallada de preguntas cuidadosamente formuladas. Su diseño toma en cuenta los objetivos específicos de la investigación, así como sus categorías y subcategorías, ello con la finalidad de guardar coherencia.

Tabla 6. Finalidad de la técnica e instrumento de investigación

Técnica de investigación	Instrumento	Objetivo
La entrevista semi-estructurada	El guion de entrevista	Recoger las percepciones de estudiantes adultos acerca del Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical del inglés como lengua extranjera.

Fuente: Elaboración propia

Inicialmente, el guion de entrevista semi-estructurada contó con 19 preguntas, cada una de ellas perteneció a una categoría y a un objetivo específico. Luego de las observaciones por parte de dos expertas, el número de preguntas del instrumento se redujo a 12.

De esta manera, con el fin de comprobar la utilidad, coherencia, claridad y profundidad del instrumento se contó con la observación y recomendaciones de dos expertas en el área curricular. Primero, se les envió el instrumento y luego fue devuelto junto con sus observaciones y recomendaciones. Por último, se procedió a consolidar los aportes por parte de las expertas mediante ajustes que se hicieron a las preguntas del instrumento.

Ambas expertas coincidieron en observar que algunas de las preguntas del instrumento debían ser modificadas con el fin de garantizar profundidad en las respuestas de los entrevistados. Además, también coincidieron en recomendar fusionar algunas preguntas en una, pues reconocían que buscaban la misma respuesta; es así como se procuró gozar con claridad, profundidad, coherencia y utilidad en el guion de entrevista semi-estructurada.

Una vez listo el instrumento para su aplicación, se procedió a programar las reuniones con los participantes; dichas reuniones se llevaron a cabo mediante la plataforma digital Zoom y fueron llevadas a cabo por una tercera persona ajena al

proceso, pero quien conocía el modelo Flipped Learning y tuvo tiempo para repasar las preguntas del instrumento, así como aplicarlo en un simulacro.

Las entrevistas fueron todas grabadas a través de la plataforma Zoom con la finalidad de facilitar su posterior transcripción. Se optó por ello, pues así no se interrumpe el dialogo natural entre entrevistado y entrevistador, clima importante para generar confianza y permitir que el entrevistado cuente su experiencia con toda honestidad (Flick, 2004).

Resulta importante mencionar que, debido a las restricciones impuestas por el gobierno en respuesta a la pandemia del virus COVID 19, las reuniones con cada participante para las entrevistas no pudieron ser en persona. Como ya se mencionó, ellas fueron vía la plataforma Zoom.

1.7 PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Para garantizar que la investigación recayera sobre los parámetros y principios éticos de un trabajo científico, se le preguntó a cada estudiante, en tres ocasiones distintas, si deseaban ser parte de una entrevista individualizada una vez concluido las sesiones de inglés. La primera vez fue mediante un cuestionario de google, la segunda mediante una carta de consentimiento, y la tercera al inicio de la entrevista.

La presente investigación tomó en cuenta los principios éticos proporcionados por Avila (2002) para asegurar la ética en un trabajo cualitativo:

- **Valor social y científico**, quiere decir que la investigación de información científica útil a todo interesado en investigar sobre el mismo tema.
- **Validez científica**, se refiere a la elección rigurosa de un método, instrumento y técnica de investigación. Asimismo, a la creación de un marco teórico cuyo fin sea ofrecer información necesaria que permita responder el problema y los objetivos de la investigación.
- **Selección equitativa de los sujetos**, para ellos se consideró criterios de inclusión y exclusión que garantice un grupo homogéneo.
- **Proporción favorable del riesgo-beneficio**, se refiere a los posibles riesgos y beneficios que implica la investigación con personas.

- **Condiciones de dialogo auténtico donde los participantes fueron informados con anticipación sobre las dinámica de las entrevistas,** y durante las mismas, la entrevistadora dirigió la conversación de manera que los entrevistados sintieran el deseo de compartir sus opiniones.
- **Evaluación independiente,** con el fin de garantizar la rigurosidad científica en la investigación, se contó con una experta, quienes con sus observaciones tuvo autoridad de validar o no el trabajo de esta investigación.
- **Consentimiento informado,** los participantes de este trabajo de investigación fueron informados del propósito del mismo, antes de iniciarse las clases a través de un formulario de google, aceptando a colaborar con la investigación.
- **Respeto a los sujetos inscritos,** todo participante fue asignado con un código con la finalidad de mantener su identidad confidencial, además se les informó que, si lo deseaban, podían retirarse del proceso en el momento que ellos lo desearan, así como no formar parte de las entrevistas, si así lo quisiesen.

1.8 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN

Luego de la aplicación del guion de entrevista y el recojo de información, cada uno de los participantes fue asignado con un código con la finalidad de guardar su confidencialidad, tal como se observa en la siguiente tabla.

La siguiente tabla muestra la codificación de los participantes según su género.

Tabla 7. Codificación de los participantes

ENTREVISTA	HOMBRE	MUJER
Entrevista 1	EH01	
Entrevista 2		EM01
Entrevista 3	EH02	
Entrevista 4		EM02
Entrevista 5		EM03
Entrevista 6		EM04

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente se pasó a transcribir la información recogida en las entrevistas. Luego se organizaron las respuestas brindadas por los participantes en las entrevistas, según la siguiente ruta: **subcategorías-categoría**. Dicha ruta de organización fue hecha dentro de una matriz, véase tabla 8.

Tabla 8. Matriz para la organización de la información recogida

1. Procesos del modelo “flipped learning” y los roles del docente y el estudiante.				
Participante	Material de estudio	Actividades en Clases	Rol del docente	Rol del alumno
EH01				
EM01				
2. Percepción del desarrollo de la competencia gramatical mediante el modelo “flipped learning”.				
Participante	Formación de oraciones y palabras	Comprensión y uso de vocabulario contexto	Comprensión lectora	
EH01				
EM01				
3. Percepción acerca de la valoración del modelo “flipped learning”.				
Participante	Valoración			
EH01				
EM01				

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, resulta pertinente mencionar que durante la organización de la información en la matriz, se depuró información que no respondiera a las subcategorías. Ello con el objetivo de mantener objetividad con relación a las subcategorías – categorías - objetivos específicos - objetivo general.

Asimismo, como técnica de análisis de la información se optó por la codificación axial, ya que ella permite relacionar las respuestas de los participantes a las subcategorías y categorías de la investigación, puesto que para los entrevistados estos representan fenómenos susceptibles a sus percepciones (Strauss & Corbin, 2002) citados en San Martín (2014).

CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los resultados de la investigación. El proceso de análisis pasó por dos etapas, siendo la primera la codificación de las respuestas entregadas por los participantes según las categorías de este trabajo académico, señalados en el capítulo anterior. La segunda etapa consistió en las descripciones de los participantes, a partir de sus percepciones acerca del Modelo Flipped Learning, en el desarrollo de su Competencia gramatical. Cabe resaltar que el objetivo principal de este trabajo académico es analizar las percepciones de estudiantes adultos de nivel A1 acerca del modelo Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera.

A continuación se presenta el análisis de los resultados según las categorías del presente trabajo académico.

2.1 PROCESOS DEL MODELO “FLIPPED LEARNING” Y LOS ROLES DEL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE.

La presente categoría pertenece al objetivo **Identificar los principales elementos de los procesos del modelo “Flipped Learning”, así como los roles que**

cumplen el docente y estudiante dentro de este modelo. La mencionada categoría se entiende como la descripción de los principales elementos del modelo “flipped learning”, considerando el uso del material didáctico diseñado por el docente y las actividades desarrolladas para promover el aprendizaje antes, durante y después de la sesión de las clases sincrónicas. Por su parte, esta categoría contempla las siguientes subcategorías:

- Material de estudio
- Rol del docente
- Rol del estudiante
- Actividades en clases

La siguiente descripción se da a partir de las percepciones de los entrevistados, y se divide según cada subcategoría.

2.1.1 Material de estudio

En este caso, el material de estudio consistió en videos subidos a Youtube donde el docente explicaba el contenido a estudiar previo a las clases. Asimismo, también se subieron videos donde el docente, junto a otra persona, llevan a cabo diálogos contextualizados en ingles aplicando el contenido a estudiar. Además se contó con fichas de estudio creadas en el sitio web **liveworksheets.com**, dichas fichas de estudio se compartía con los alumnos antes y después de las clases sincrónicas.

Así también, el diseño de las mencionadas fichas, en el sitio web señalado anteriormente, brinda feedback inmediato a los alumnos una vez terminados los ejercicios; además estas fichas de manera automática son guardadas en la cuenta privada del docente. Por otro lado, y aunque no se considera como material de estudio para este análisis, cabe mencionar que los participantes contaron, cada uno, con la copia en PDF de un libro oficial para la enseñanza de inglés como idioma extranjero, de nivel A1, según el Marco Común Europeo. Cabe mencionar que el mencionado libro brindó el contenido de estudio, y a su vez un orden lógico de menor a mayor, es decir de elementos gramaticales y vocabulario contextualizado, útiles para los diálogos en ingles contextualizados.

A partir de las respuestas brindadas por los participantes podemos observar que los videos son considerados como esenciales para su aprendizaje. Esto se debe a la posibilidad de poder reproducir los videos, las veces necesarias con el fin de entender el contenido, “ver el video (...) varias veces” (EH01), “muy enriquecedor” (EM01), “fue una guía” (EM04). A su vez, los entrevistados también reconocen la utilidad de los videos, pues les ayuda a experimentar con el contenido de estudio de antemano e ir preparándose para las clases, “ya tú te vas ubicando en el tema” (EH02), “Podrías ir ya con una base a la clase” (EM01), “Tenía noción de qué era lo que se iba a tomar en clases” (EM03).

Una de las mayores fortalezas de los videos es que invitó a los participantes a ir a clases preparados con preguntas acerca de sus dudas sobre algunos puntos del contenido del video, “preguntas que tenía que hacer sino había comprendido” (EM03), “tratar de sacar algunas preguntas porque de repente algo no entendía” (EH01). Aunado a lo aquí descrito, todos los aportes señalados concuerdan con Valizadeh y Soltanpour (2020); así como Bezzazi (2019), quienes reconocen la importancia del material de estudio previo a clases para la adquisición de idiomas extranjeros, en este caso el inglés, pues facilitan profundizar el trabajo en clase.

Por su parte, los participantes también perciben a las fichas de aprendizaje como favorables para la comprensión del tema de estudio, “uno se familiarizaba con las palabras” (EH01), “eran muy...didácticas” (EM01), “esos ejercicios que se hacían antes de clases nos daba para no estar volados” (EM03).

Todo lo descrito en estas líneas resulta coherente con uno de los pilares del Flipped Learning, **Contenido Dirigido** (FLN, 2014). El mencionado pilar resalta la necesidad de la programación de la práctica didáctica con el objetivo de dar apertura a la comprensión así como a la transferencia de las ideas principales del curso. Por otra parte, lo descrito en este apartado, también concuerda con lo señalado en la **primera etapa previa a clases**, en la que Martin y Santiago (2016) subrayan la importancia de compartir material de estudio, así como cuestionarios con los alumnos, con el fin de poner en práctica el tema previamente compartido. Asimismo, Acuña (2017) menciona que la mejor manera de compartir este material de estudios es mediante las TIC, pues de tal manera se hace viable hacer seguimiento de los procesos que el estudiante realiza fuera de clases, dado es el

caso de la Ficha de estudio de Liveworksheets.com, pues están almacenadas en una cuenta privada con el nombre de cada participante.

2.1.2 Rol del Docente

En relación al rol del docente, es importante señalar los espacios virtuales que empleó tales como: Zoom y Whatasapp. Los espacios virtuales de Zoom tomaron lugar en su sala principal, donde se interactuaba con todos los participantes. También en espacios privados, donde el grueso de participantes se dividió en pequeños grupos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Asimismo, es imperativo señalar que una vez en los espacios privados, el docente ingresaba a supervisar y/o asistir con cualquier duda a los alumnos. Con respecto a Whatsapp, su espacio virtual sirvió para entregar el link de los videos y fichas, así como el enlace para la sala virtual de Zoom para las sesiones de aprendizaje.

Sobre el rol del docente los resultados indican que este es de suma importancia para poder lograr el aprendizaje deseado por los estudiantes, pues el mencionado rol se percibe antes de clases, mediante los videos y fichas; durante las clases, con las actividades de aprendizaje y en los momentos de dialogo; y después de ellas, a través de las fichas de refuerzo, “era lo mejor de las clases...” (EM03), “después de las clases nos consultaba si teníamos algún tipo de duda” (EM04). Otro de los estudiantes nos indica:

Primeramente, nos dejaba que viéramos videos ¿no? donde explicaba las clases y para el siguiente día él, una vez que nosotros hemos visto las clases, era como que él iba... a dar un reforzamiento de lo aprendido. Más que todo, quería ver ... lo que nosotros... podríamos entender por medio de los videos y, después él ya nos iba... a reforzar... (EM02).

Según, Santiago y Bergmann (2018), el rol docente debe cumplir ciertas características explicadas en el marco teórico. Estas mismas fueron percibidas por los participantes como favorables para su aprendizaje.

- **Buen conferencista – cercano y confiable:**

“Siempre nos mantenía informados con el link, con los ejercicios y todo el plan de trabajo que había en clases. Siempre estábamos informados. A pesar de que éramos un grupo de varios chicos siempre se tomaba el tiempo de explicarnos si no entendíamos algún ejercicio, alguna palabra, alguna mala pronunciación que teníamos. Nos ayudaba y para nosotros era importante, en especial para mí. Lo bueno es que había esa confianza para

no avergonzarnos de alguna mala pronunciación (...) o de la oración exacta” (EM03).

“Había un conversación abierta con todos si había alguna pregunta sobre el tema” (EH01), “Nos preguntaba qué dudas teníamos” (EM02).

Es así como de estas líneas se puede inferir que, el uso de buenas habilidades expositivas del profesor para con el grupo, junto con buenos canales de comunicación con los alumnos, son interpretadas como útiles para su desempeño en el curso; así como para la interiorización del contenido de estudio.

- **Entrenador Cognitivo:**

“Había ejemplos que te daba para que tú puedas entender un poco más rápido” (EH01), “el profesor entraba, nos corregía los errores y nos decía que estábamos en buen camino” (EH02).

“El docente, todo el tiempo estaba explicándonos” (EM01).

“El profesor entraba y nos ayudaba, nos guiaba en algunas cosas que estábamos ahí nosotros batallando. Y luego, ya cuando nos resolvía estas dudas, se retiraba y luego entraba nuevamente” (EM03).

De este modo se deduce de los comentarios que la característica de entrenador cognitivo resulta fundamental para el alumno. Los alumnos reconocen la función del profesor, cuando este aprovechaba los momentos de retroalimentación para la comprensión del concepto de estudio. Asimismo, resaltan los momentos en que el docente guiaba a los alumnos cada vez que ellos tenían problemas para comprender el concepto.

- **Experto en aprendizaje activo - experto en diferenciación:**

“Nos hacía revisar unos ejercicios, tanto grupales como individuales” (EM04).

“El trabajo en equipo, me tocaron compañeros que ayudaban y apoyaban. No hemos tenido ningún problema, he tenido buenos compañeros” (EM03).

“Nos formaba en grupos” (EM02).

“Bastante beneficioso trabajar en grupo (...) entre dos personas... a veces la otra persona tiene un poco más de conocimiento y refuerza” (EH02).

“Uno pone en conocimiento todo lo que aprende y también tiene la contraparte porque de repente estás equivocado y la otra persona te puede hacer ver que estás mal, y viceversa” (EH01).

Es así como los participantes interpretan como favorable para el aprendizaje trabajar en grupos, pues todos se benefician a través de las fortalezas que cada miembro posee acerca del tema de estudio. La misma percepción se interpreta para con el diseño de actividades de aprendizaje cooperativo, ya que ellas brindaron el espacio necesario para que los alumnos, a través del dialogo, sacaran sus fortalezas y trabajaran sus limitaciones.

- **Experto en contenido – planificador – conocedor de tecnología:**

“Uno que otro se demoraba en entrar, pero ya rápidamente con lo que explicaba se podía comprender rápido en que estaban, eso era también lo práctico, lo bueno de la clase” (EM03).

“Videos en youtube, explicándonos un antes de lo que se iba a tocar en clases” (EM04), “dejaba algunos links para desarrollar ejercicios” (EM02).

“Respondíamos preguntas, desarrollábamos cuestionarios y se lo enviábamos a su correo” “Te ayuda porque de alguna manera ya tu estas ubicado en el tema y estas entendiendo” (EH02).

“Conforme iba avanzando ya se iba tornando un poquito más difícil pero era entendible. Era cuestión de ponerle atención al video y realizar las tareas” (EH01).

De este modo los participantes reconocen el sentido implícito del trabajo del docente antes, durante y después de cada sesión de clase, así como la profundidad de su conocimiento para con el concepto de estudio. Dichas características son apreciadas de manera implícita por los participantes como esenciales para la comprensión del objeto de estudio.

Por último, llama la atención que en las descripciones de los participantes no se encuentren hallazgos sobre la característica *Experto en preguntar*, esto quizás se deba a que el docente no hiciera mucho uso de preguntas socráticas que llevaran a los participantes a la reflexión. Sin embargo, los participantes sí reconocen el interés del profesor por el aprendizaje, cada vez que este les preguntaba si tenían alguna duda.

2.1.3 Rol del estudiante

Con respecto al rol que los participantes desempeñaron, es dado señalar que el mencionado rol tuvo lugar tanto antes, durante y después de las sesiones

asincrónicas por Zoom. Ello hace referencia a la reproducción de videos y completar las fichas de estudio antes de clases, también a la voluntad de trabajar en equipo durante las clases asincrónicas, y, por último, resolver cualquier ejercicio que se asignara después de las clases asincrónicas. También se refiere a que los participantes estuvieran atentos a los mensajes del docente a través Whatsapp, sitio donde el docente compartía, no solo los links para las clases asincrónicas por Zoom, sino también los links de los video en Youtube, así como las fichas de trabajo. Todos estos espacios aquí mencionados, invitaron a que los alumnos asumieran completa responsabilidad de su papel. Ellos nos indican:

“Asumo con responsabilidad todo lo que tenga que hacer..en referente al curso, siempre estuve atento a lo que él decía, a las tareas que dejaba, porque había tareas que también se tenían que hacer al final de los videos” (EM01)

“Ver el video, realizar el trabajo que se tiene que hacer, igual cuando se hacían grupos en la clase y tenía que asociarme con otra persona, igual el mismo sentido de responsabilidad para que el trabajo salga bien” (EM01)

“Mi responsabilidad era averiguar, adelantar, estar involucrado en el tema, antes de, para poder comprender” (EH02)

“Para ser sincera, me daba un tiempo para ver los videos. En los videos se dejaba algunos links para desarrollar ejercicios, trataba de desarrollarlos y enviarlos” (EM02).

“Siempre estaba participando en clases” (EM03)

De los aportes de los participantes se llega a la conclusión que en efecto, los alumnos se sintieron motivados para dar su mejor desempeño en clases; estado que Lin, Hwang, Fu y Chen (2018) también rescatan en su estudio sobre el impacto del Flipped Learning para aprender idiomas extranjeros. También resulta importante mencionar que los participantes rescatan el nivel de responsabilidad que el modelo de enseñanza pidió de ellos, valor que Prieto (2017) y Santiago y Bergmann (2018) rescatan al indicar que son los alumnos quienes deben ser conscientes de su propio estilo de aprendizaje.

2.1.4 Actividades en clases

Como estrategia metodológica activa se empleó el aprendizaje cooperativo. Dentro de los parámetros que el aprendizaje cooperativo ofreció en clases, los alumnos

explotaron sus habilidades intelectuales, interpersonales e intrapersonales, tal y como lo señala Angelini (2019).

A partir de las entrevistas queda claro que los espacios que el Flipped Learning genera para emplear estrategias como el aprendizaje cooperativo son percibidos como útiles por los participantes, “Uno pone en conocimiento todo lo que aprende y, también tiene la contraparte porque de repente estas equivocado” (EH01). Además se infiere de las entrevistas que los participantes también consideran que mediante las actividades cooperativas en clases pudieron obtener mayor satisfacción con respecto a su aprendizaje “bastante beneficioso trabajar en equipo” (EH02).

Del mismo modo, los entrevistados también rescatan el dialogo generado entre ellos con el fin de comprender el material de estudio y así obtener mejores resultados, “el debate que puede haber en alguna respuesta, de repente el otro está equivocado y uno aclaraba” (EH01). Con respecto, a la autonomía de los alumnos para prepararse fuera de clase para trabajar mejor en equipo, según lo señala Rohayami y Huda (2020), se deduce de las entrevistas que ello es percibido por los entrevistados como esencial para el logro de los aprendizajes deseados, “existe más compromiso del alumno al 100% porque obviamente uno no quiere quedar mal en una clase en vivo” (EM04), “averiguar antes de la siguiente clase, verte involucrado para poder acceder al siguiente video que te dejaba tarea para estar ya con un poco más de conocimiento” (EH02).

Finalmente, los entrevistados también rescatan la importancia del apoyo mutuo con el fin de optimizar al aprendizaje de todos en el grupo, tal y como lo señala Zhang (2018), “me tocaron compañeros que ayudaban y también apoyaban” (EM03), “trabajo grupal donde compartes pues otras opiniones y es donde al parecer tienes un mejor resultado” (EM04), “nos formábamos de 2 o de 3, y, o sea, interactuábamos opiniones, qué palabra podría ir acá, si está bien, estaba mal y todo ese tema” (EM02).

2.2 PERCEPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL MEDIANTE EL MODELO “FLIPPED LEARNING”

- La presente categoría pertenece al objetivo **Describir las percepciones de los estudiantes adultos de nivel A1 sobre el desarrollo de su competencia gramatical mediante el Flipped Learning en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera**. Asimismo, contempla las siguientes subcategorías:
 - Formación de oraciones y palabras
 - Comprensión y uso de vocabulario contexto
 - Comprensión lectora

Cabe mencionar que el material estudiado, con respecto a la competencia gramatical, durante las diez sesiones que duró el curso abarcó, entre otros, los siguientes elementos gramaticales, de acuerdo con el Marco Común Europeo (2002):

Elementos:

- Morfemas:
 - Raíces: *Peru, Brazil, Japan, etc.*
 - Afijo (sufijos): *Peruvian, Brazilian, Japanese, etc.*
 - Afijo (derivativo): *isn't, aren't*
 - Afijo (flexivo): *Students, Peruvians, teachers, etc.*
- Categoría:
 - Sustantivos contables: *teacher – teachers; classmate – classmates, etc.*
 - Tiempo verbal: Presente (modo indicativo): *She is british, They aren't from The United States, etc.*
- Clases:
 - Conjugaciones: *am – is – are.*
 - Sustantivos: *Student, Friend, American, Nigeria, etc.*
 - Verbos: *To be*
 - Adjetivos: *Fine – Scottish - OK – Good, etc.*
- Estructuras:
 - Palabras compuestas: *after + noon= afternoon, etc.*

- Palabras complejas: *Good morning, Good evening, etc.*
 - Sintagmas (frases): *Nice to meet you, this is Maria, Oh not bad thanks, etc.*
 - Sintagmas (oraciones): *I am from Brazil, where are you from?, Diana and Pamela aren't Egyptians, etc.*
 - Sintagmas (clausulas independientes): *He's American and she is from Canada.*
- Relaciones:
 - Concordancia: *I am, He is, Renata isn't, two friends, etc.*

Por último, todos los elementos gramaticales descritos líneas arriba fueron presentados y desarrollados en los videos, fichas y sesiones de clases desde los principios del enfoque comunicativo. Se cumplieron además, funciones comunicativas como describir, solicitar información, hablar del lugar de origen, presentar a otros, etc. Todo ello en conversaciones contextualizadas. Véase el siguiente ejemplo:

Renata: *This is Karen, she is from the United States of America. She is American.*

Raul: *Hi, Karen, nice to meet you. I'm Raul.*

Karen: *Nice to meet you too, Raul. Tell me, are you Chinese?*

Raul: *No, I am not. I am from Brazil.*

A partir de las entrevistas, queda claro que los participantes perciben que el modelo Flipped Learning ayudó mucho al desarrollo de su competencia gramatical: “Yo en realidad, en ingles soy cero. Con este método (refiriéndose al modelo Flipped learning), me ha ayudado a decir un buenos días y un buenas tardes” (EH01).

A su vez, los entrevistados rescatan la utilidad del modelo Flipped Learning con relación a la construcción de oraciones en inglés, “te das cuenta como tienes que invertir algunas cosas para poder formar oraciones...” (EH02). Asimismo, reconocen las ventajas, que las herramientas didácticas, tales como videos y fichas, otorgan al estudiante, en relación al desarrollo de su competencia gramatical: “desde el video que te deja de trabajo, ves cómo se va articulando las diferentes

formas de usar las palabras. Te refuerza, te alimenta a crear más palabras con las que te puedes formar” (EH02).

También identifican que existe un cierto progreso que les ayuda a enlazar, cada vez más, distintos elementos gramaticales, que como resultado favorece al desarrollo de su competencia gramatical, “a medida que hemos ido avanzando, he podido...ir enlazando más oraciones, leer mejor algunos textos. Me ha ayudado a tener una mejor lectura” (EM01).

Igualmente, se infiere que los participantes perciben las estrategias que el Modelo Flipped Learning brinda, tales como el feedback, como beneficiosas para la articulación de sonidos en la formación de oraciones, dentro de un texto oral: “solamente las oraciones o las preguntas, el profesor nos hacía pronunciar, y que al estar escuchando varias veces, se te va quedando y ya puedes” (EM02). Del mismo modo, algunos sostienen que el trabajo cooperativo en parejas ayudó a desempeñar funciones comunicativas: “Eso me ha ayudado a hacer una descripción de donde vivo, de donde soy. Nos tocaba con cualquier compañero y hacíamos una conversación, saludos, de donde vives, de donde soy, yo soy de aquí...” (EM03), “hacer una pregunta de dónde eres, sí me ayudó bastante” (EH01). De todos modos, los participantes reconocen que el Flipped Learning facilita el desarrollo de la competencia gramatical, “claro en realidad, sí, ayuda un montón” (EM04). Para concluir, las entrevistas dejan claro que el modelo Flipped Learning permitió a los alumnos que se sintieran satisfechos con resultados del desarrollo de su propia competencia gramatical del inglés como lengua extranjera.

Finalmente, las descripciones analizadas en este apartado concuerdan con los hallazgos obtenidos por Bezzazi (2019) y Valizadeh y Soltanpour (2020), quienes resaltan que el desarrollo favorable de la competencia gramatical de los participantes, se dio gracias a los elementos que componen el modelo Flipped Learning. En especial, el rol que el docente y el discente deben desempeñar dentro de los parámetros del modelo.

2.3 PERCEPCIÓN ACERCA DE LA VALORACIÓN DEL MODELO “FLIPPED LEARNING”.

- La presente categoría pertenece al siguiente objetivo **Describir las percepciones de los estudiantes adultos de nivel A1 acerca de la valoración del Flipped Learning para el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés.** Y contempla la siguiente subcategoría:
 - Valoración del Modelo

Cabe mencionar que dicha subcategoría se entiende como la importancia otorgada al modelo con relación al aprendizaje de un idioma extranjero.

A partir de las entrevistas, se pudo rescatar que los participantes otorgan un valor importante al Modelo Flipped Learning en relación con el aprendizaje de idiomas extranjeros; esto gracias a sus herramientas didácticas así como los espacios que genera, al invertir los escenarios. Uno de ellos nos comenta lo siguiente:

“Si me ha ayudado. O sea, es diferente a una clase cuando tú te vas y te sientas y el profesor habla y te comienza a enseñar. Ahí no hay tiempo como para que puedas ver un video y analizar lo que está diciendo. Acá, bueno al menos tienes la capacidad de antes de ir a la clase, empaparte del tema y, ya después poder conversar del tema” (EH01).

Del mismo modo, otro participante nos comenta lo siguiente:

“Si es bastante interesante este método, porque uno no va a qué te enseñen de la nada, sino que ya tú tienes que tener cierta noción” (EH02)

Por otro lado, podemos concluir que, gracias a la preparación del estudiante antes de clase, ellos han sentido que pueden desempeñar su rol dentro de la misma, sin temor a cometer errores: “el que tú puedas participar sin vergüenza al estar seguro de lo que se dice...” (EM03).

Además, describen al Modelo Flipped Learning como didáctico y dinámico, ello por las herramientas didácticas que emplea y por las actividades cooperativas en clases, “creo que es bastante dinámico y didáctico. Es de fácil comprensión por la ayuda que nos ha dado tanto visual como con los videos, todo eso es muy enriquecedor.” (EM01).

Por último, nos indican que el rol del profesor dentro de este modelo resulta beneficioso para el aprendizaje de idiomas, ya que durante las clases pasa el tiempo asistiendo a los estudiantes con cualquier duda que tengan, "...si tengo algún inconveniente podría anotarlo y en la siguiente clase podría conversar con el profesor y que me ayude" (EH01), "la modalidad es buenísima, sobre todo porque tienes un profesor que si te da, todo es positivo" (EM03).

Finalmente, estos hallazgos concuerdan con los obtenidos por Zamudio, Noriega y Soto (2019), quienes señalan que el Modelo Flipped Learning habilita espacios para el reforzamiento del desempeño académico, en este caso el inglés como lengua extranjera. También coinciden con los de Lin, Hwang, Fu y Chen (2018) y Zhang (2018), quienes indican que las actividades de aprendizaje activo (a través de equipos) son muy beneficiosas para el aprendizaje de idiomas extranjeros, por el dinamismo que ellas promueven en los alumnos.

A modo de cierre, se puede concluir que los estudiantes perciben que su competencia gramatical del idioma inglés tuvo una mayor oportunidad de desarrollo, gracias a los elementos del Modelo Flipped Learning, entre ellos, la inversión de las acciones en los escenarios, es decir, recibir la instrucción en casa (videos) y aplicar lo aprendido a través de tareas en clases. Asimismo, el rol docente, el rol de estudiante y el uso de estrategias metodológicas activas.

CONCLUSIONES

Desde lo descrito en el capítulo anterior, podemos plantear como conclusiones las siguientes:

- Sobre el Modelo Flipped learning, el espacio y tiempo en clases para las actividades son definitivamente componentes fuertes, pues crean un ambiente de aprendizaje en donde los estudiantes vienen preparados y el docente los ayuda en sus necesidades. Esto es muy beneficioso para las clases de idiomas extranjeros, ya que permite que los estudiantes se sientan motivados de producir textos escritos y orales en un idioma extranjero, en este caso el inglés.
- Sobre el rol del docente, este goza de mayor protagonismo educativo, debido a que trasciende mediante el diseño y planificación del curso en su totalidad. Las herramientas didácticas, momentos de retroalimentación, el diseño de actividades activas, etc. permiten que el docente brinde mayor oportunidad a los estudiantes, quienes deben comprender y aprender el tema. Esto es ventajoso para las clases de idiomas extranjeros, ya que el docente es, en principio, un modelo a imitar cuando los alumnos producen textos orales y escritos, así como para su comprensión.
- Sobre el rol del alumno, queda claro que su desempeño debe ser llevado con suma responsabilidad y conciencia. Bajo este modelo, los alumnos no tendrían éxito si llegaran a clases sin estar preparados, pues de lo contrario el docente tendría que regresar a lo tradicional, y ello como resultado no permitiría lograr todo lo que el Modelo Flipped Learning propone.
- Sobre los recursos metodológicos, estos pueden ser de cualquier origen (digital o físico), siempre y cuando sirvan para la confección del curso y sean útiles para la preparación de los estudiantes. Sin embargo, los recursos digitales brindan mayores posibilidades para que los estudiantes se preparen, como por ejemplo, los videos y fichas interactivas en línea, ya que a través de

su diseño se puede aprovechar de distintos recursos que enriquecen la experiencia para el estudiante.

- Concerniente a la enseñanza de idiomas extranjeros, resulta muy provechoso para el trabajo en clases aplicar los principios del enfoque comunicativo debido a que el beneficio se da en el trabajo cooperativo. Es durante ese momento que los alumnos pueden negociar y aplicar, en diálogos, el idioma meta de estudio, con la finalidad de expandir sus oportunidades para interiorizar el concepto de estudio.
- El Modelo Flipped Learning habilita el dialogo entre los estudiantes y el material de estudio antes de la sesión de clases, además abre espacios para que los estudiantes dialoguen con el profesor durante la sesión de clases, sobre cualquier duda. Del mismo modo, permite que los estudiantes reflexionen y profundicen sobre el concepto de estudio luego de clases. Sin embargo, el Modelo Flipped Learning y el Constructivismo, no tendrían éxito si no se sigue lo postulado por los **cuatro pilares** del Flipped Learning (**ambiente flexible - cultura de aprendizaje - contenido dirigido - facilitador profesional**). El cumplimiento de estos pilares en una clase Flipped Learning, abre las puertas a que los estudiantes construyan su conocimiento, debido a que les permite tener una primera representación del material de estudio, y luego modificarlo según su necesidad, todo gracias a la interacción social dentro del grupo de estudio, junto con la asistencia del profesor.
- Los estudiantes desarrollan de forma óptima su competencia gramatical, cuando este es mediado por modelos como el Flipped Learning. A través de este modelo, los estudiantes gozan de más oportunidades para mejorar cualquier error sintáctico o morfológico en sus textos orales y escritos, así como en la comprensión de los mismos.

RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación se proponen las siguientes recomendaciones, a partir de los hallazgos obtenidos:

- Continuar la investigación sobre el impacto del Modelo Flipped Learning en otras competencias lingüísticas; en especial, la Competencia Comunicativa.
- Diseñar material didáctico digital de modo que sea fácil de compartir con los estudiantes antes y después de clases. Asimismo, usar plataformas digitales gratuitas, como Youtube, Whatsapp, Liveworksheets etc., con la finalidad de garantizar que el material de estudio sea de fácil acceso para los estudiantes.
- Mantener una comunicación constante con los estudiantes mediante plataformas como Whatsapp o Edmodo, para mantener al grupo de estudiantes al tanto de la toma de decisiones sobre el curso.
- Con relación a los cuatro pilares del Flipped Learning, ellos deben ser cumplidos para dar posibilidad a que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento. Sin embargo, considero que el rol docente es el más importante para los cuatro pilares, por ello el docente debe desempeñar su rol con total responsabilidad. Asimismo, resulta esencial para el Modelo Flipped Learning, que el docente sea un experto en el concepto que pretende que sus alumnos aprendan, ya que ello se verá reflejado en todos los momentos del modelo.
- En referencia a los momentos de retroalimentación, resulta importante que el docente de las pautas necesarias para que el estudiante pueda lograr el aprendizaje deseado.
- Con respecto a la enseñanza de idiomas extranjeros bajo el Modelo Flipped Learning, resulta conveniente aplicar los principios del Enfoque comunicativo, junto con el Aprendizaje Cooperativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M. (2017). *Cómo aplicar el Flipped Classroom en tus clases*. Recuperado de https://www.evirtualplus.com/como-aplicar-el-flipped-classroom/#Momento_3_Después_de_Clases
- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M., & Casiano, C. (2017). El Modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 261-266. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>
- Al-Shamiry, R., (2020). Communicative Competence of the Saudi Learners of English at the Faculty of Languages and Translation, King Khalid University. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(3), 446-461, doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1103.13>
- Angelini, L., (2019). *Flipped Learning y el aprendizaje cooperativo*. *The Flipped Classroom*. Retrieved from <https://www.theflippedclassroom.es/flipped-learning-y-el-aprendizaje-cooperativo/>
- Ávila, M. G. (2002). Ética y formación universitaria. Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 29, 85-103. Recuperado de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj_8f3770b8e5e749828571a6e1a277ce52&lang=es&site=edslive&scope=site
- Bagaríc, V., (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8(1), 94-103. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sSE0XNltUoMJ:https://hrcak.srce.hr/file/42651+&cd=7&hl=es&ct=clnk&gl=pe>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to student engagement*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Bezzazi, R. (2019). The effect of flipped learning on EFL learners' public speaking in Taiwan. *Journal on English as a Foreign Language*, 9(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.23971/jefl.v9i1.1035>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Blasco-Serrano, A., Lacruz, J., & Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al "invertir la clase" mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *RED - Revista de Educación a Distancia*, (57), 1-19, doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.6018/red/57/6>

- British Council (2020). *A1 English Level*. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.es/en/english/levels/a1#main-content>
- Buollosa, R. (2014). *Teorías Implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes de Arquitectura de una universidad privada de Lima*. (Tesis de postgrado) Pontificia Universidad Católica del Perú. doi: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5499/BOULLOSA_RIVAS_GLORIA_TEORIAS_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAlloWed=y
- Camacho, G., & Portilla, L., (2017) A Webquest tool to develop communicative competence in EFL students with an A2 proficiency level. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte, Zona Próxima* (26). doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10201>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1). doi:10.1093/applin/l.1.1
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Mexico DF: Editorial Progreso.
- Consejo Europeo (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Counselman, E. (2019). Teaching Note—MSW Student Perceptions of Learning Advanced Clinical Practice Skills Through the Flipped Classroom. *Journal of Social Work Education*, 55(2), 403-408. doi: 10.1080/10437797.2018.1520667
- Chang, S., & Hwang, G. (2018). Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions. *Computers & Education*. doi: [10.1016/j.compedu.2018.06.007](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.007)
- Chen, M., & Hwang, G. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology* doi: 10.1111/bjet.12887
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, Chen, N. (2014). Is FLIP enough? or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education* 79. doi: [10.1016/j.compedu.2014.07.004](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004)
- Chua, k., & Islam, M. (2020). The hybrid Project-Based Learning–Flipped Classroom: A design project module redesigned to foster learning and engagement. *International Journal of Mechanical Engineering Education* 0(0) 1–27, doi: 10.1177/0306419019838335
- Eryilmaz, M. & Cigdemoglu, C., (2019). Individual flipped learning and cooperative flipped learning: their effects on students' performance, social, and computer

anxiety. *Interactive Learning Environments* 27(4), 432-442, doi: 10.1080/10494820.2018.1522652

Eison, J. (2019) *¿Cómo lograr que los alumnos adopten un papel activo en su aprendizaje? flipping classroom with just in time teaching. The Flipped Classroom*. Retrieved from <https://www.theflippedclassroom.es/como-lograr-que-los-alumnos-adopten-un-papel-activo-en-su-aprendizaje-flipping-classroom-with-just-in-time-teaching/>

Flipped Learning Network - FLN (2014). *¿Qué es el 'aprendizaje invertido' o flippedlearning?* Recuperado de <http://flippedlearning.org/domain/46>

Flipped Learning Global Initiative - FLGI (2019). *Modern Flipped Learning Definition*. Retrieved from https://flglobal.org/international_definition/

Fauzan, A., & Ngabut, N. (2018). EFL students' perception on flipped learning in writing class. *Journal on English as a Foreign Language*, 8(2), 115-129. doi: <http://dx.doi.org/10.23971/jefl.v8i2.792>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gonzalez, N., Eguren, M., & De Belaunde, C. (2017) *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5486>

Gómez, L. (2010). English textbooks for teaching and learning English as a foreign language: Do they really help to develop communicative competence? *Educación y Educadores*, 13(3), 327-346.

Graves, T. (2018). *The evolution of Flipped Learning. FLGI International Faculty*. Retrieved from <https://flr.flglobal.org/closing-the-flipped-learning-understanding-gap/>

Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers. An introduction*. Boston: Pearson Education, Inc.

Harmer, J. (2010). *How to teach English*. Essex: Pearson Education Limited.

Hamdan, N., McKnight, K., McKnight, P., & Arfstrom, K. (2013). *A white paper based on the Literature review titled a Review of Flipped Learning*. Retrieved from https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods. Structure of the discussion guide*. London: Sage Publications

Hernández, A. (2018). *El modelo IMSCI como estrategia de acompañamiento para mejorar la redacción en inglés con alumnos del bachillerato Enrique Benítez* (tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/1002>

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (4ta ed.)*. Mexico DF: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Retrieved from <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Inan, N., Balakrishnan, K., & Refeque, M. (2019). Flipping Perceptions, Engagements and Realities: A Case Study. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 20(1), 208–222, doi: <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=133901018&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Janesik, V. (1982). Of snakes and circles: Making sense of classroom group process through a case study. *Curriculum Inquiry*, 12, 161-189. Johnson, D. & Johnson, R., (2017). *Cooperative Learning*. Innovación Educativa, I Congreso internacional. Retrieved from https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf
- Jin, Y., & Harp, C. (2020) Examining preservice teachers' TPACK, attitudes, self-efficacy, and perceptions of teamwork in a stand-alone educational technology course using flipped classroom or flipped team-based learning pedagogies. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36 (3), 166-184. doi: 10.1080/21532974.2020.1752335
- Johnson, D. & Johnson, R. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. Retrieved from [10.5772/intechopen.81086](https://doi.org/10.5772/intechopen.81086)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Lin, H., Hwang, G., & Hsu, Y. (2019). Effects of ASQ-based flipped learning on nurse practitioner learners' nursing skills, learning achievement and learning perceptions. *Computers & Education*, 139, 207–221, doi: <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.compedu.2019.05.014>
- Lin, C., Hwang, G., Fu, Q., & Chen, J. (2018). A Flipped Contextual Game-Based Learning Approach to Enhancing EFL Students' English Business Writing Performance and Reflective Behaviors. *Educational Technology & Society*, 21 (3), 117–131. <https://www.jstor.org/stable/26458512>
- Lin, C., & Hwang, G. (2018). A Learning Analytics Approach to Investigating Factors Affecting EFL Students' Oral Performance in a Flipped Classroom. *Educational Technology & Society*, 21(2), 205–219. <http://www.jstor.org/stable/26388398>
- Lozano, S. I., Suescún, E., Vallejo, P., Mazo, R., & Correa, D. (2020). Comparando dos estrategias de aprendizaje activo para enseñar Scrum en un curso introductorio de ingeniería de software. *INGENIARE - Revista Chilena de Ingeniería*, 28(1), 83–94.

- Martín, D. & Calvillo, A. (2017). *The Flipped Learning: Guía "gamificada" para novatos y no tan novatos*. La Rioja: UNIR Editorial.
- Martín, D. & Santiago, R. (2016). *Flipped learning en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio*. Recuperado de <https://goo.gl/iN3AgM>
- Marshall J.C., Smart J., Lotter C. & Sirbu, C., (2011). Comparative analysis of two inquiry observational protocols: Striving to better understand the quality of teacher-facilitated inquiry-based instruction. *School Science and Mathematics* 111(6), 306–315. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00091.x>
- Mazur, E. (1996). *Peer Instruction: A User's Manual*. New Jersey, EEUU: Prentice Hall.
- Mehta, C. M. (2020). Flipping Out and Digging in: Combining the Flipped Class and Project-Based Learning to Teach Adult Development. *The International Journal of Aging and Human Development*, 91(4), 362–372. <https://doi.org/10.1177/0091415020919997>
- McGee, M., Stokes, I., & Nadolsky, P. (2016). Just-in-Time Teaching in Statistics Classrooms. *Journal of Statistics Education*, 24(1), 16-26, doi: 10.1080/10691898.2016.1158023
- Novak, M., Patterson, T., Gavrin, D., & Christian, W. (1998). *Just-in-time teaching blending active learning with Web technology*. NJ: Prentice–Hall. Retrieved from <http://webphysics.iupui.edu/buap/jittbook.pdf>
- O'Dowd, D. K., & Aguilar-Roca, N. (2009). Garage demos: using physical models to illustrate dynamic aspects of microscopic biological processes. *CBE Life Science Education*, 8, 118-121. Retrieved from <https://www.lifescied.org/doi/pdf/10.1187/cbe.09-01-0001>
- Paula, R., & Sosa, M., (2018). Flipped Classroom for initial teacher training: Students perspective. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 16 (2), 249-264, doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2018.7911>
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, H. & Trejo, M. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas*, 3(19), 84-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478048955007>
- Prieto, A. (2017). *Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231. Retrieved from <https://www.engr.ncsu.edu/wp->

content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQml/2004-Prince_AL.pdf

- Pluta, W., Richards, B. & Mutnick, A. (2013) PBL and Beyond: Trends in Collaborative Learning. *Teaching and Learning in Medicine*, 25(1), S9-S16, doi: 10.1080/10401334.2013.842917
- Richards, J. & Rodgers, T. (2006). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rohyami, Y. & Huda, T., (2020). *The effect of flipped classroom cooperative learning on learning outcomes in the analytical chemistry course*. AIP Conference Proceedings 2229, 020008 (2020). doi: <https://doi.org/10.1063/5.0002664>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., & Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 151–168. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>
- San Martin, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Santiago, R. & Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés*. Barcelona: Espasa Libros.
- Savignon, S. (2001). *Communicative language teaching for the twenty first century*. *Teaching English as a Second/Foreign Language*, 12-28. Boston. MA: Heinle & Heinle.
- Shih, H. & Huang, S. (2019). *College students' metacognitive strategy use in an EFL flipped classroom*. *Computer Assisted Language Learning*, doi: 10.1080/09588221.2019.1590420
- Stake, E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Soliman, N. (2016). Teaching English for Academic Purposes via the Flipped Learning Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 14-17, doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.036>
- Tadayonifar, M. & Entezari, E. (2020). Does flipped learning affect language skills and learning styles differently? *SAGE Journal*, 17(4) 324–340. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/2042753020931776>
- Ting-Ling, L.; Fang Ting, L. & Hsiu-Ping, Y. (2020).-The effectiveness of team-based flipped learning on a vocational high school economics classroom. *Interactive Learning Environments*, 28(1), 130-141. doi: 10.1080/10494820.2018.1528284

- Toro, J. I. D., & Parra, R. R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: Cualitativa / cuantitativa*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Tourón, J. Martín, D., (2017). *Fases para introducir el flipped learning en el aula ante el reto del desarrollo de competencias*. Recuperado de <https://goo.gl/tmN8sk>
- Valizadeh, M., & Soltanpour, F. (2020). The Flipped Pedagogy: Effects on the Grammatical Competence and Writing Skill of Basic Users of English. *International Journal of Instruction*, 13(3), 761-776. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13351a>
- Wallace, M. L., Walker, J. D., Braseby, A. M., & Sweet, M. S. (2014). Now, what happens during class? Using team-based learning to optimize the role of expertise within the flipped classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 253–273. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/68c8/44b55fefbfb331e3111ed9c385c59ee67e7c.pdf>
- Wen-Ling Shih & Chun-Yen Tsai (2017). Students' perception of a flipped classroom approach to facilitating online project-based learning in marketing research courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 32–49. doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.14742/ajet.2884>
- Whong, M. (2012). A linguistic perspective on communicative language teaching, *The Language Learning Journal*, 41(1), 115-128, doi: 10.1080/09571736.2011.625097
- Whyte, S., (2019). Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment*, 2(1), pp.1-19.
- Yi Jin & Christi Harp (2020). Examining preservice teachers' TPACK, attitudes, self-efficacy, and perceptions of teamwork in a stand-alone educational technology course using flipped classroom or flipped team-based learning pedagogies. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(3), 166-184, doi: 10.1080/21532974.2020.1752335
- Zamudio, J.; Noriega, J. & Soto, J. (2019). Contribución del aprendizaje invertido en la enseñanza del idioma inglés en un bachillerato mixto. *Revista Innova Educación*, 1(4), 453-467. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.004>
- Zhang, L. (2018). English Flipped Classroom Teaching Model Based on Cooperative Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(6) 3652-3661. doi:10.12738/estp.2018.6.278
- Zou, D. & Xie, H. (2019). Flipping an English writing class with technology-enhanced just-in-time teaching and peer instruction. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1127-1142, doi: 10.1080/10494820.2018.1495654

ANEXOS

Anexo 1 Guía para la entrevista

Nombre y apellido del estudiante:

Fecha: Hora:

Nombre del entrevistador(a):

Edad: Sexo: Ocupación:

Duración:

Introducción:

- Palabras de agradecimiento por la asistencia a la entrevista y disposición en la investigación.
- Presentación personal.
- Verificación del consentimiento informado.
- Información acerca del propósito de la investigación: **Presentación del tema: Percepción de estudiantes acerca del Modelo *Flipped Learning* en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera**
- Información sobre la grabación en audio y video y garantizar la confidencialidad en el tratamiento de la información.
- Información acerca de la dinámica, algunas pautas y recomendaciones.
- Espacio para aclarar algunas dudas.

Preguntas

1. ¿Podría explicarme qué hizo el docente antes, durante y después de las clases sincrónicas?
2. ¿Podría explicarme cómo le ayudó el profesor cada vez que usted no comprendía algo?
3. ¿Podría explicarme su nivel de responsabilidad antes, durante y después de las clases sincrónicas (por zoom)? ¿por qué?
4. ¿Cómo ayudó a su aprendizaje el material de estudio (videos y fichas interactivas) en línea antes de cada clase sincrónica (por zoom)?
5. ¿Me podía comentar sobre el nivel de dificultad para realizar las fichas interactivas en línea y para comprender el material en los videos en youtube antes de cada clase sincrónica (por zoom)?

6. ¿Cómo se desarrollaron las actividades de aprendizaje cuando estaba en clase por zoom?
7. ¿Cómo ayudaron las actividades hechas en parejas para su aprendizaje durante las clases por zoom?
8. ¿Cuáles diría usted que fueron las ventajas y desventajas de las actividades de aprendizaje en pareja durante las clases por zoom?
9. ¿Podría explicarme cómo le ayudó el curso para aprender a formar y comprender las palabras en inglés?
10. ¿Podría explicarme cómo le ayudó el curso en usar el vocabulario y la gramática estudiada en las conversaciones en inglés durante las clases?
11. ¿Podría explicarme cómo le ayudó el curso para comprender textos escritos en inglés?
12. ¿Qué opinión final tiene de este modelo de enseñanza para el aprendizaje de un segundo idioma? ¿por qué?



Anexo 2

Protocolo de consentimiento informado para participantes

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación una explicación precisa de la naturaleza del trabajo, así como, del papel que cumplirán en ella.

La presente investigación es conducida por Renzo Follegatti Nuñez, estudiante de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú como parte de su trabajo de tesis. Asimismo, este trabajo es asesorado por Carol Rivero Panaqué, profesora de la misma casa de estudios. El objetivo de este estudio es analizar las Percepciones de estudiantes acerca del Flipped Learning en su desarrollo de la competencia gramatical de inglés como lengua extranjera.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista virtual, que tomará 45 minutos aproximadamente. La conversación será grabada. Así, el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Mientras se realice el estudio, las grabaciones se almacenarán únicamente en la PC de la investigadora, la cual requiere una contraseña para el acceso. Una vez finalizado el estudio, las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Por ello, serán transcritas utilizando código de identificación sin consignar sus nombres y apellidos.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Renzo Follegatti

30 de octubre del 2020

Nombre del investigador responsable

Firma

Fecha

Yo, _____,
doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo, estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi formación académica podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Acepto que la entrevista sea grabada

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para ello, sé que puedo comunicarme con el investigador Renzo Follegatti Nuñez, al correo electrónico renzofollegatti@gmail.com o al teléfono 946199142. Asimismo, en caso de tener alguna consulta relacionada con el componente ético de la investigación puedo comunicarme con el Comité de Ética de Investigación de la universidad a través de su correo etica.investigacion@pucp.edu.pe

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Renzo Follegatti
2020

30 de octubre del

Nombre del investigador responsable

Firma

Fecha