

《外國語文研究》第三十三期
DOI:10.30404/FLS.202106 (33).0004
2021 年六月 75-99 頁

語法模擬翻轉教室之成效評估

**Measuring the Effectiveness of a Simulated Flipped
Classroom on the Grammar Subject**

林姿如
Tzu-Ju Lin

語法模擬翻轉教室之成效評估

林姿如
靜宜大學

摘要

語法模擬翻轉教室的執行旨在幫助學生提升其西班牙語言能力。藉由學生課前語法議題的準備、課前語法主題學習單的作答及提問、課室內同學間問題的相互檢視與討論，最後透過教師的重點提示與解題引導，使學生有系統且循序漸進地解決語法疑問。藉由上述活動設計與執行，翻轉學生及老師在課室中的角色，進而協助被動的語法知識接受者，轉變成為主動的學習者。此外，本研究報告亦顯示，透過語法模擬翻轉教室的執行，不僅能夠強化學生語法內容的組織能力，更能培養學生主動提出問題並解決語法問題的能力。

關鍵字：語法教學、翻轉教室、自學、學習成效

Measuring the Effectiveness of a Simulated Flipped Classroom on the Grammar Subject

Tzu-Ju Lin
Providence University

Abstract

The simulated flipped classroom for teaching grammar aims to help students to improve their language skills academically. A student considered a passive recipient of grammatical knowledge will become an active learner thanks to certain activities: to prepare the questionnaires before class, to ask questions, to clarify the doubts with classmates as well as to solve the problems through the guidance of the teacher. This work shows that students have an improvement in the ability to reorganize the grammar content, to take initiative to ask questions and solve grammar errors after a simulated flipped grammar classroom.

Key Words: grammar teaching, flipped classroom, self-learning, learning effectiveness

Medición de la eficacia de una clase invertida simulada en la asignatura de gramática

Tsu- Ju Lin

Universidad Providence de Taiwán

Resumen

La clase invertida simulada para la enseñanza de la gramática tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad lingüística. Un estudiante considerado como destinatario pasivo del conocimiento gramatical puede convertirse en un aprendiz activo gracias a determinadas actividades, tales como: preparar los cuestionarios antes de la clase, hacer preguntas, examinar sus dudas con los compañeros de clase o resolver los problemas gracias a la orientación del profesor. En este trabajo se muestra que los estudiantes mejoran su capacidad de reorganizar los contenidos gramaticales, así como de tomar la iniciativa para plantear preguntas y resolver problemas gramaticales tras una clase invertida simulada de gramática.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, aula invertida, autoaprendizaje, eficacia del aprendizaje

Introducción

El término *aula invertida* o *clase invertida* no es desconocido entre los profesores de ELE. J. Bergmann y A. Sams (2012) fueron los pioneros y creadores de esta nueva metodología de enseñanza. Al principio, tenían como objetivo resolver el problema de que algunos alumnos no seguían el ritmo de la clase debido a alguna ausencia. A través de las grabaciones en vídeo de la clase impartida, los alumnos pudieron aprender y recuperar por su cuenta el contenido. Más tarde, este método no solo serviría para los ausentes de la clase, sino que se convirtió en un buen remedio para reforzar el conocimiento de la clase impartida y, aún más, en un recurso de aprendizaje previo para que el aula se convirtiera en un lugar de educación basado en la investigación (*inquiry-based learning*)¹.

Las palabras *una clase invertida simulada* del título de este artículo² dan a entender que se trata de una simulación de la clase invertida. Incluso, podemos decir que consiste en una pequeña pincelada de tal modelo, puesto que lo que pedimos a los alumnos es que vean antes de llegar al aula³, no un vídeo grabado con los materiales gramaticales, actividad propia de una clase invertida, sino los libros de gramática en sí⁴. Sin embargo, el objetivo no es diferente, queremos que los alumnos lleguen a tener la capacidad de autoaprender, de resolver sus propias dudas y de elevar su motivación al llegar a la clase. De hecho, esperamos que una clase invertida pueda ayudar a nuestros alumnos a conseguir una mayor comprensión del contenido gramatical que hemos programado. En este sentido, la implicación del alumno en los materiales será mucho mayor y alcanzará una gran profundización en el material.

¹ Véase J. Bergmann y A. Sams (2012: 6). V. Beltrán Morales (2013) apunta que «El ABI es aplicable a cualquier disciplina y ofrece la ventaja de que se puede utilizar como complemento de otras técnicas didácticas activas, como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, etc.».

² Este artículo muestra el resultado de un proyecto realizado y titulado «La pequeña clase invertida de gramática española», subvencionado por la universidad Providence (PU103-TDE007). Más tarde, fue presentado en el congreso de AEPE 2018 gracias al apoyo de Ministerio de Ciencia y Tecnología (107-2914-I-126-005-A1).

³ La integración de la tecnología en la enseñanza se considera una estrategia de inversión útil. A través de una plataforma educativa o productos de tecnología digital, los estudiantes pueden, visual o auditivamente, hacerse con los materiales de forma abierta, como, por ejemplo, aprender una materia a través de plataformas MOOC (*Massive Open Online Course*). Los alumnos pueden tener un aprendizaje de lenguas de una forma más libre, sin limitación de tiempo o lugar.

⁴ F. Castro Viúdez (2011). *Uso de la gramática española – elemental*. Madrid: Edelsa. Cerdeira, P. y Vicente Ianni, J. (2013). *Nuevo Prisma. Nivel A1. Libro de alumno*. Madrid: Edinumen.

Desde 2003, muchos estudiantes universitarios se enfrentan con el problema de que no mejoran sus destrezas lingüísticas, e incluso de que no han llegado al mínimo exigido en las clases de lenguas extranjeras. Para mejorar el rendimiento de los estudiantes, en diversas instituciones, se han puesto en marcha varios proyectos relacionados con la optimización de la didáctica mediante clases de apoyo o de recuperación⁵. Sin embargo, este tipo de clases se imparte normalmente a los estudiantes con bajo rendimiento, por lo que el número de beneficiarios está muy limitado a grupos pequeños. Por lo tanto, creemos que, si realmente queremos mejorar el proceso de aprendizaje y la adquisición de la lengua, es más conveniente basarse de manera general en una clase invertida, partiendo primero de la clase de gramática, ya que en este tipo de clase los estudiantes tienen más oportunidades de practicar y desarrollar la capacidad de resolver problemas, lo que hace más sólidas sus habilidades lingüísticas.

1. Una clase invertida

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de hoy en día, el papel de los profesores y los alumnos está cambiando constantemente. La función del docente ya no solo es transmitir el conocimiento a los alumnos o resolver sus dudas, sino que tiende a inculcarles destrezas con las que ellos mismos puedan adquirir conocimientos. Se fomenta la capacidad de autoaprendizaje para reforzar la competencia lingüística⁶. Los estudiantes pasan de ser adquirentes pasivos a ser aprendices activos. Estos cambios en los conceptos educativos pueden considerarse como la esencia de una clase invertida, en la cual los maestros cambian su forma de enseñanza, regulan el procedimiento del currículo, promueven la motivación y el interés de los estudiantes en el aprendizaje y, así, logran que se incremente la capacidad lingüística del alumnado.

⁵ De hecho, entre los años 2013 y 2017, en el Departamento de Español de la Universidad Providence, se cuenta con dos centros de apoyo: el Centro de Lectura y Composición en Español y el Centro de Traducción Español-Chino, para ofrecer clases de recuperación a determinados alumnos con bajo rendimiento.

⁶ El método *flipping* no es solo el uso de la enseñanza asistida por medios electrónicos para mejorar el interés en el aprendizaje, sino también el aprendizaje preparatorio por parte de los estudiantes, considerándose así como uno más de los métodos de aprendizaje y enseñanza que hay (J. Bergmann y A. Sams, 2012).

Las actividades de enseñanza diseñadas y realizadas antes de clase pueden ir dirigidas a una persona o a un grupo de aprendientes. El objetivo a cumplir es que, en primer lugar, los alumnos se familiaricen con el material previamente señalado para así descubrir las cuestiones que este genera, reflexionar acerca de las preguntas y mantener, después, una discusión con los compañeros y el profesor en el aula sobre el tema en cuestión y, de igual modo, resolver las dificultades por sí mismos o con la orientación del profesor⁷. Kim, Kim, Khera y Getman (2014), después de realizar unas clases invertidas con tres grupos de alumnos diferentes, extraen nueve principios sobre cómo llevar a cabo una clase invertida. Entre estos principios, destacan la importancia del pre-aprendizaje por parte de los alumnos. De esta manera, los estudiantes se transforman en protagonistas del aprendizaje y son responsables de él⁸. De hecho, las aulas se convierten en una sala para aprender a reflexionar y a consultar las dudas propias de cada uno. En este sentido, una clase invertida funciona como el método *sharestart* (autoaprendizaje, pensamiento y expresión) para crear un salón de intercambio de conocimientos e ideas, lo que tiene por finalidad que los alumnos sean capaces de aprender solos, así como de leer, pensar, analizar, deducir, expresarse, etc., para lograr la máxima eficacia de aprendizaje (H.-Ch. Zhang [張輝誠], 2014).

En el siguiente esquema podemos observar la diferencia entre una clase invertida y una clase tradicional.

⁷ En este sentido, coincide con la propuesta de los métodos de enseñanza *adaptive program*, *aided program* y *basic skill program* de los profesores X.-R. Zhang [張新仁] (2001), Zh.-Zh. Du [杜正治] (1993) y X.-R. Zhang [張新仁] (2000).

⁸ Véase R. Duit y D. Treagust (1998). Las actividades realizadas antes de la clase y la enseñanza basada en la discusión entre compañeros y maestros en clase también se conoce como *instrucción invertida* (*inverted instruction*) (Zh.-Y. Huang [黃智勇], 2014).



Gráfico 1. Diferencia entre una clase tradicional y una clase con enfoque de aula invertida

Fuente: <https://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender/>

Por lo tanto, puede concluirse que:

- (1) La tarea de un profesor durante la clase es diferente en el modelo tradicional y en el enfoque invertido.
- (2) Las actividades que se realizan durante la clase no son las mismas para ambos métodos.
- (3) Hay una exploración del área de conocimiento antes de la clase para el enfoque de aula invertida.
- (4) El alumno y el profesor desempeñan diferente papel en ambos métodos.

Para finalizar este apartado, nos preguntamos por qué el enfoque de aula invertida se ha convertido en la preferencia para la enseñanza de lenguas en los últimos años. Christopher Pappas (2013) enumera siete ventajas que responden a esta cuestión:

- (1) No hay más tareas frustrantes. Los estudiantes disfrutan de más tiempo de ocio para reunirse con la familia y con los amigos. También tienen más tiempo libre para participar en actividades extracurriculares.

- (2) Invertir la clase promueve la colaboración entre los compañeros y eleva el dominio de los materiales.
- (3) Crea un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante.
- (4) El tiempo de duración del vídeo es escaso (por lo general, menos de 10 minutos), de manera que se mantiene la atención del alumno.
- (5) Los profesores interactúan con los alumnos de forma individual (uno a uno), dándose una mayor comunicación interactiva con más estudiantes en el aula.
- (6) El aprendizaje es mucho más flexible (todos los alumnos pueden aprender a su propio ritmo).
- (7) Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.

2. Una clase invertida simulada de gramática

Como hemos mencionado, el concepto de *aula invertida* se popularizó en 2012, fruto de la idea de dos profesores de química del instituto Woodland Park High School de Estados Unidos. J. Bergmann y A. Sams grabaron un vídeo de su clase para que lo viesen *a posteriori* los estudiantes ausentes. Sin embargo, sabemos que, en realidad, la idea de una clase invertida ya la había puesto en marcha S. Khan (2004), fundador del Khan College⁹. Este empleó materiales online para enseñar y resolver problemas de matemáticas. Propuso que los escolares resolvieran las tareas en el aula, lo que proporcionaría más tiempo de interacción y discusión entre el profesor y el alumno y, de esta manera, se podrían resolver las dudas en el aula. M. Martínez (2017) señala: «Y es que en este modelo el profesor ya no es un emisor de información que lee la misma lección año tras año, sino una pieza clave en el aprendizaje. Se convierte en un **tutor o guía** involucrado no tanto en dar una clase, sino en **acompañar al alumno en la materia**, dejando que este avance a su ritmo». Asimismo, una clase invertida hace que los alumnos no solo aprendan dentro de la clase con el profesor, sino también fuera o

⁹ En el siglo XXI, gracias a S. Khan (Khan Academy, www.khanacademy.org), las personas de todo el mundo pueden ver vídeos para aprender matemáticas, ciencia, arte, finanzas, etc. Junto con unos ejercicios interactivos, a los estudiantes se les proporciona su propio «mapa de conocimiento», donde se muestran el registro de aprendizaje del alumno para que así determine su propio tiempo y velocidad de aprendizaje. De esta forma, se espera lograr el objetivo de enseñar a los alumnos de acuerdo con la aptitud de cada uno.

antes de la clase. El primer contacto con las materias que los alumnos van a aprender antes de que empiecen las clases, hace que activen el mecanismo para tener una buena comprensión del contenido. C. J. Brame (2013) señala que las tareas previamente designadas a los alumnos proporcionan un incentivo para ir preparados a clase, de manera que alcanzan un mejor desarrollo de la capacidad cognitiva durante las actividades practicadas dentro del aula.

Hoy en día, en Taiwán, la enseñanza invertida también se está implementando en varios campos de estudios, como, por ejemplo, en la enseñanza del chino, las matemáticas, la ciencia, la química, las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, etc.¹⁰ En los últimos años, las clases invertidas (*flipped classroom*) y las clases *moocs* están imponiéndose de una manera veloz. En la enseñanza de español, también se empieza a ver un cambio en el método de enseñanza gracias al empleo de materiales tecnológicos, vídeos, *pódcast*, cursos *online*, YouTube, etc. con los que se pretende optimizar el proceso de aprendizaje. Los estudios de H.-Y. Wang [王鶴巖] (2016, 2019) muestran que la aplicación de la tecnología digital se convierte en una buena herramienta de enseñanza de lenguas extranjeras y satisface las necesidades de los alumnos. Concretamente, hay un mayor control del tiempo de aprendizaje, se plantean las dudas online y hay un dominio total del material de aprendizaje¹¹. Asimismo, H.-Y. Wang [王鶴巖] (2019: 373-374) concluye que el uso de medios tecnológicos y las clases en línea atraen más la atención de los alumnos, les ayudan a ser aprendices independientes, a aprender con más motivación y bajo el sistema de pregunta-respuesta en línea, y también aumenta la interacción profesor-alumno. De esta manera, se eleva la eficacia de la enseñanza.

Por otro lado, Y.-Y. Lin [林玉葉] (2017) afirma que la aplicación de los recursos audiovisuales de la Red mejora la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Ver vídeos o algunos materiales online antes de la clase presencial, les motiva a participar en la

¹⁰ Por ejemplo, en la plataforma <https://www.junyiacademy.org/> los alumnos pueden visualizar cuando quieran o puedan los diferentes cursos ofrecidos. Se imparten cursos de lengua, matemáticas, sociedad, arte, ciencias, informática, etc. para alumnos de primaria, secundaria y bachillerato.

¹¹ Sin embargo, según el autor (2019: 368-369), las ventajas mostradas no restan importancia a la interacción entre el profesor y el alumno en el aula y, además, hay que tener en cuenta el carácter de cada alumno, por lo que se puede producir cierto rechazo a la clase online.

clase y les incentiva a hacer preguntas sobre sus dudas. H.-J. Chin [金賢真] (2017a, 2017b) también señala que la enseñanza híbrida, es decir, el empleo de la clase tradicional, el método de una clase invertida con el uso de materiales online y la enseñanza en línea en directo, ha mejorado el rendimiento en algunas clases de gramática, especialmente en las que requiere una práctica repetida o en las que se pide un esfuerzo de memorización. Más concretamente, en su estudio de 2017a, muestra que se ha elevado la eficacia de aprendizaje en cuanto al vocabulario y al uso de preposiciones y conjugaciones verbales.

Ahora bien, en la experiencia docente tradicional se puede observar que, cuando los estudiantes encuentran dificultades, es menos frecuente que pregunten o pidan ayuda en el aula o fuera de ella. Esto provoca que se cometan los mismos errores una y otra vez, afectando de esta manera a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, independientemente de los materiales que se utilicen, nos damos cuenta de que los alumnos siguen siendo receptores de conocimiento o aprendices pasivos a los que les da miedo cometer errores y preguntar dudas, originando que los mismos errores reaparezcan y no se subsanen. Es el caso concreto que nos ocupa, en el que sobra decir que existen errores frecuentes o casi fosilizados en los hablantes de la lengua materna china.

Por lo tanto, mediante la implementación de una clase invertida simulada de gramática elemental, se pretende utilizar un diseño curricular diferente de los métodos tradicionales para así promover hábitos de autoaprendizaje y potenciar con ello la motivación de los alumnos. En el título de este artículo, la palabra *simulada* se debe a que en esta clase no se ha preparado una grabación de vídeo, sino que se utiliza el libro de gramática en sí. Tampoco se han realizado todas las tareas en el aula¹². Nuestro primer intento fue realizar una clase de manera semejante al enfoque del aula invertida, respetando el espíritu de convertir el aula en un lugar donde los alumnos pueden sumergirse en un ambiente de aprendizaje totalmente dedicado a resolver sus dudas, y no a seguir al pie de la letra la instrucción de un profesor. En el aula, el alumno se dedica

¹² Hemos pedido a los alumnos leer ciertas secciones del libro y resolver algunas actividades antes de la clase presencial.

a recibir conocimientos diferentes de los que ha aprendido por su propia cuenta antes de la clase. También comparte la información que él mismo ha descubierto y recibe una enseñanza más adecuada a sus aptitudes y destrezas. Es decir, en la clase invertida simulada de gramática, el alumno se considera un aprendiz activo y motivado. A través de la preparación activa y previa a la clase, sabe identificar las dificultades de aprendizaje y plantear preguntas. El profesor, en lugar de explicar y repetir a los alumnos todos los detalles de la lección, se centra en aclarar las partes dificultosas de la materia para que puedan seguir adelante con los ejercicios de dicha lección. El foco de la clase cambia y el ritmo de la clase mejora espectacularmente.

2.1 Desarrollo de una clase invertida simulada de gramática

Desde un punto de vista cognitivo, si nos basamos en la taxonomía jerárquica propuesta por B. Bloom, M. Engelhar, E. Frust, W. Hill y D. Krathwohl (1956)¹³ para estructurar los diferentes niveles de aprendizaje y su versión revisada por W. Anderson y D. Krathwohl (2001: 268) —*recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear*— destacamos tres fases en el aprendizaje para una clase invertida¹⁴: *aplicar, analizar y evaluar*. De esta forma, *comprender* y memorizar el contenido del texto — como paso previo a *recordar*— puede realizarse fuera de la clase, mientras que, dentro del aula, el alumno puede *aplicar* el conocimiento ya adquirido para resolver sus posibles problemas y, en caso de dudas, *analizar*, revisar, preguntar y resolver estos mismos problemas para *evaluar* todo el proceso con la ayuda del profesor. De hecho, en el aula, se hacen las actividades cognitivas de alto nivel para que el tiempo docente se aproveche al máximo y para que los alumnos lleguen a adquirir nuevos conocimientos y una mejora de la competencia lingüística.

¹³ La primera versión de las seis fases del proceso cognitivo fue *conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación*. Debido al cambio de objetivos didácticos y a una nueva visión del aprendizaje, esta versión recibió muchas críticas. Así, la *evaluación* era el nivel más alto en la versión original de Bloom, pero en la versión renovada de W. Anderson y D. Krathwohl (2001) queda en quinto lugar, mientras que la capacidad de *crear* sube al primer lugar de la escala. Para un análisis más detallado entre estas versiones, véanse H.-R. Zheng [鄭蕙如] y Sh.-H. Lin [林世華] (2004).

¹⁴ G.-Zh. Huang [黃國禎] (2015) sostiene que en una clase invertida se hace más hincapié en los procesos de aplicar, analizar y evaluar el contenido de aprendizaje.

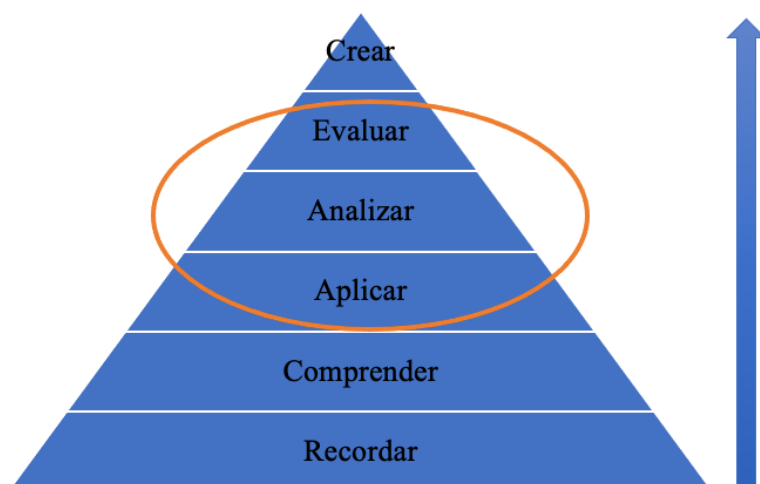


Gráfico 2. Taxonomía de Bloom et al. y objetivos de aprendizaje.

Veamos ahora cómo funciona nuestra clase invertida de gramática:

1. Se anuncia el tema de gramática una semana antes de que se desarrolle la clase y se pide a los alumnos que lean por su propia cuenta el contenido del texto. Los alumnos pueden utilizar cualquier recurso para aclarar los puntos que no entiendan. En este caso, pedimos a los alumnos que estén bien informados, que desarrollen su capacidad reflexiva y que contesten un cuestionario de preguntas.

2. Al terminar la lectura previa, los alumnos acceden al sistema de aprendizaje electrónico de la universidad para contestar una lista de preguntas relacionadas con el contenido gramatical. El sistema digital hará una recopilación de los aciertos y los errores cometidos. De esta manera, el profesor podrá saber con anterioridad cuáles son los errores más frecuentes.

3. En el aula, se deja que los alumnos hagan preguntas sobre las dudas que se generan en la lectura previa. Todos ellos son libres para comentar la lección entre los compañeros, haciendo uso de un aprendizaje de tipo colaborativo. Es decir, cuando hay dudas, se pretende que los alumnos busquen la solución por sí mismos gracias a la interacción entre ellos, sin intervención del profesor. En el caso de que no puedan resolver el problema, el profesor participará en la discusión y les ayudará a aclarar los puntos confusos.

4. Los alumnos exponen lo que han aprendido, con lo que el profesor puede suplementar aquellas partes que no se han asimilado correctamente. De esta manera, los alumnos aprenderán y adquirirán conceptos nuevos u otros a los que no prestaron la

debida atención en su lectura previa. Como resultado, la clase se volverá más animada y aumentará el interés.

5. A continuación, los alumnos hacen algunos ejercicios en el aula. Lo más probable es que surjan algunas dudas que se deben resolver en el momento. Cabe destacar que, después de la clase, los estudiantes realizarán más actividades de consolidación y, a través del sistema de aprendizaje electrónico de la escuela, se comprobarán los resultados de los ejercicios y se marcarán los fallos. El sistema informático contará los fallos y arrojará una jerarquía de errores. A la semana siguiente, al inicio de clase, se vuelve a incidir en los fallos para buscar una solución final.

6. Una vez aclaradas las dudas, se hace una evaluación en clase.

En resumen, el proceso de desarrollo se muestra de la siguiente manera:

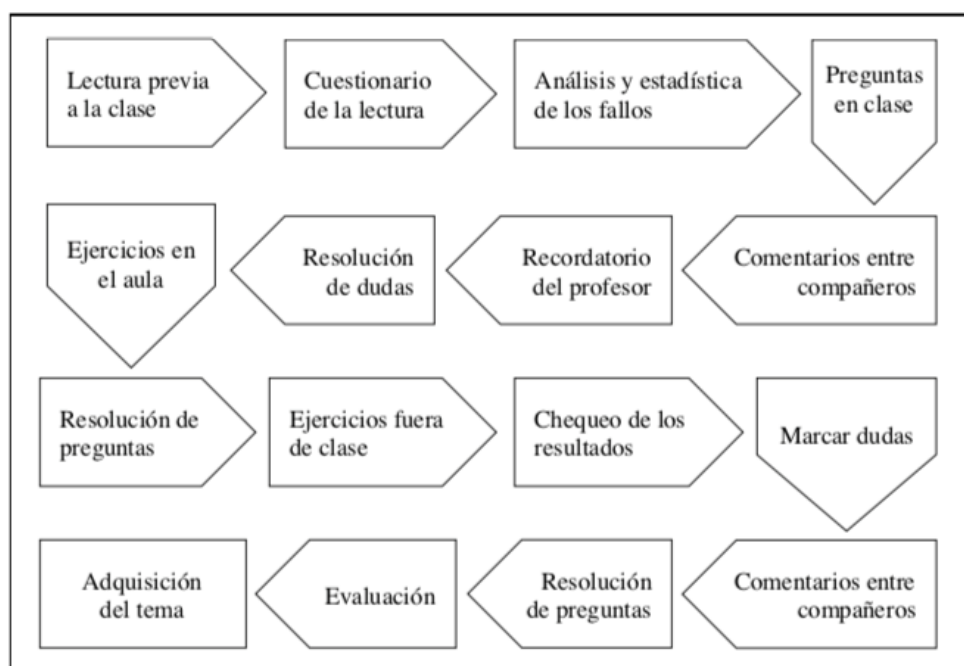


Gráfico 3. Desarrollo de una clase invertida simulada de gramática.

3. Evaluación de la eficacia de una clase invertida simulada de gramática

3.1 Eficacia del método invertido en la clase de gramática

Para evaluar la eficacia de la implementación de la clase invertida de gramática para los alumnos del año académico 103 (2014), realizamos una verificación comparativa del resultado de los exámenes parciales y del examen final con el de los

exámenes del año académico 101 (2012), cuyos alumnos participaron e un método de enseñanza tradicional como grupo control¹⁵.

La comparación del resultado de los cinco exámenes parciales y el examen final de los 72 estudiantes en el primer semestre del año 2014 (grupo experimental) con los 72 estudiantes del año 2012 (grupo control) y el resultado de las encuestas muestra que los estudiantes del grupo experimental manifestaron una mejora en la capacidad de reorganizar los contenidos gramaticales, en la toma de iniciativa para plantear preguntas, en la resolución de problemas gramaticales y en el grado de satisfacción con la clase.

En realidad, la evaluación de la efectividad no solo se centra en la obtención de datos después de emplear el nuevo método de aula invertida, sino que nos interesa conocer la opinión de los estudiantes. En este caso, partiendo de diez encuestas que se realizan durante el semestre, se evalúa la satisfacción y la motivación de los alumnos con respecto a su participación en la clase, al empleo de los materiales, al funcionamiento del autoaprendizaje y al empleo de ejercicios de refuerzo, etc.¹⁶

En un periodo de seis meses después del empleo del método invertido, averiguamos el resultado de su funcionamiento a partir de un cuestionario de preaprendizaje con respecto a la lectura previa, de otro cuestionario sobre el repaso del tema, de las notas de los exámenes parciales, de las notas del examen final y de una encuesta de satisfacción al final del semestre. Gracias a esta última, podemos afirmar que más del 92% de los 72 alumnos está satisfecho con el método invertido de enseñanza de gramática (muy satisfecho: 44,6%; satisfecho: 48,6%; y más o menos bien: 6,8%). El porcentaje de insatisfacción es cero, como se muestra en el siguiente gráfico:

¹⁵ Hemos elegido a los alumnos del año académico 101 como grupo control debido a que el número total de alumnos es igual al del grupo experimental.

¹⁶ Durante el semestre, los 72 alumnos han hecho 10 encuestas. El porcentaje de la entrega de las diez encuestas es 79%, 89%, 91%, 91%, 84%, 83%, 76%, 81%, 83% y 80%. La media total es 83,7%.

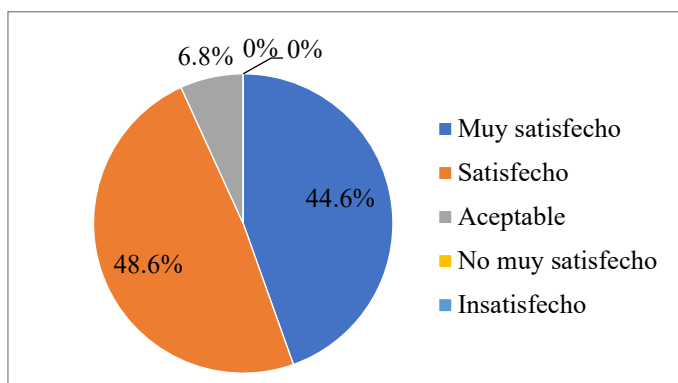


Gráfico 4. Porcentaje de satisfacción con el método invertido en la clase de gramática.

3.2 Eficacia de las actividades de preaprendizaje

También nos interesa saber si los estudiantes están satisfechos con la propuesta de las actividades de preaprendizaje. El resultado del cuestionario muestra que el 88% de los estudiantes tiene una opinión positiva (muy satisfecho: 38%; satisfecho: 50%) y el 12% restante de los estudiantes piensa que es aceptable y, de hecho, nadie está en contra de la propuesta de estas actividades. Veamos el siguiente gráfico:

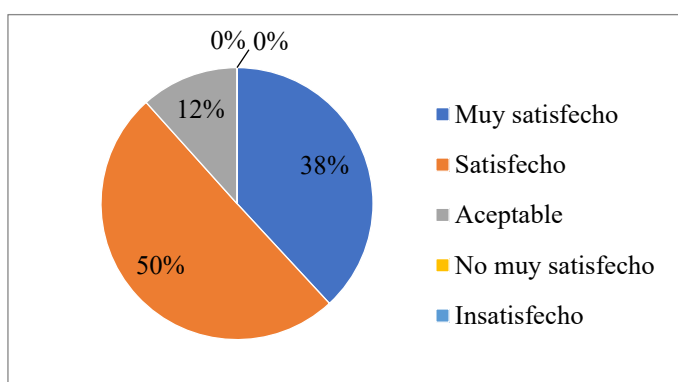


Gráfico 5. Porcentaje de satisfacción con las actividades de preaprendizaje.

Por otro lado, para conocer la eficacia de las actividades de preaprendizaje, basada en una lectura previa, hemos realizado dos encuestas. La primera analiza las siguientes cuestiones que giran en torno a la ejecución del preaprendizaje:

- (1) El preaprendizaje me permite comprender el contenido del tema gramatical antes de la clase.

- (2) El preaprendizaje incrementa mi interés por el tema en cuestión.
- (3) El preaprendizaje aumenta mi velocidad de comprensión del contenido del tema gramatical durante la clase.
- (4) El preaprendizaje me permite descubrir mis dudas antes de la clase.
- (5) El preaprendizaje eleva el ritmo de enseñanza durante la clase.
- (6) El preaprendizaje tiene su función y eficacia.

De acuerdo con la siguiente tabla, podremos comprobar que los estudiantes manifiestan un alto grado de concienciación al responder que: «El preaprendizaje me permite comprender el contenido del tema gramatical antes de la clase», que es de 4,55 puntos (5 puntos en total), seguido de «El preaprendizaje aumenta mi velocidad de comprensión del contenido del tema durante la clase», con 4,43 puntos.

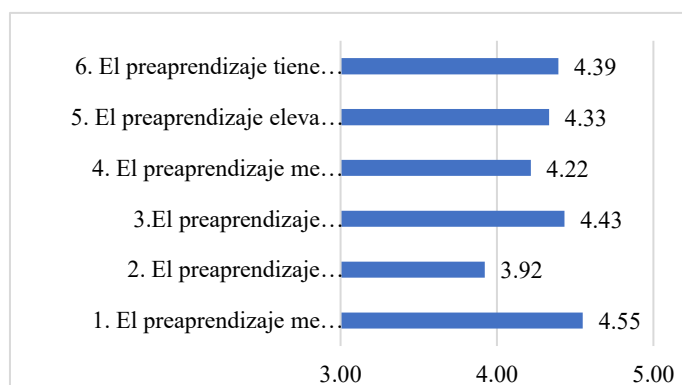


Tabla 1. Eficacia del preaprendizaje.

La segunda encuesta se enfoca en conocer el efecto de un cuestionario que tienen que contestar los alumnos con respecto a la lectura previa. Es decir, después del preaprendizaje, los alumnos deben contestar preguntas sencillas relacionadas con el tema tratado para saber hasta qué punto han comprendido el contenido sin ayuda del profesor o qué dudas podrían tener sobre el tema. Por lo tanto, resulta importante saber cómo se sienten nuestros alumnos con respecto a esos cuestionarios y si realmente obtienen beneficios o no.

Los ítems son los siguientes:

- (1) Las preguntas del cuestionario me permiten entender mejor las ideas del tema antes de la clase.
- (2) Las preguntas del cuestionario me ayudan a prestar más atención en la clase.
- (3) Las preguntas del cuestionario estimulan mi interés por la clase.
- (4) Las aclaraciones del profesor sobre las preguntas del cuestionario me ayudan a tener un concepto correcto del tema.
- (5) Las aclaraciones del profesor sobre las preguntas del cuestionario estimulan mi interés por el tema.
- (6) Las preguntas del cuestionario tienen su función y su eficacia.

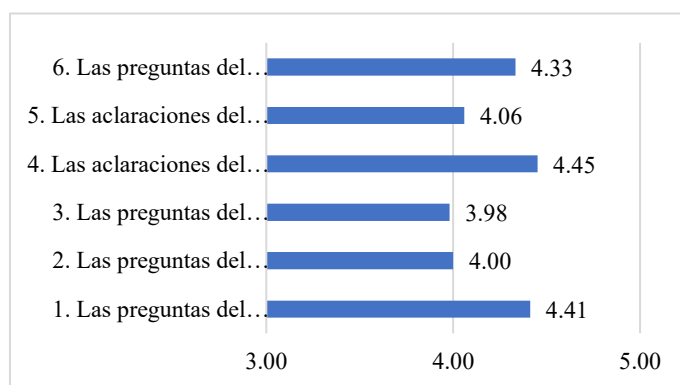


Tabla 2. Eficacia de las preguntas del cuestionario sobre los temas gramaticales.

De acuerdo con el análisis de las respuestas, se afirma que los estudiantes pueden desarrollar el hábito de preaprendizaje que no tenían, de modo que pueden tener una comprensión preliminar de la unidad de enseñanza. La participación de los estudiantes aumenta, el interés por el tema es mayor y el papel del profesor también se replantea. Asimismo, el ambiente de clase resulta más fácil de manejar que antes.

Podemos asegurar que, si se generan de forma activa los comentarios, las discusiones y las preguntas por parte de nuestros alumnos, se incrementa también el grado de la comprensión del contenido del tema y la atención a la clase¹⁷. Por otro lado, en el aula, el profesor podrá dedicar más tiempo a dar explicaciones en los aspectos en los que los estudiantes tienen más dificultades, lo que logra un aumento de la velocidad

¹⁷ Los alumnos deben poner en marcha su capacidad reflexiva, o sea, la capacidad de aplicación, análisis, síntesis y evaluación abarcadas dentro del dominio cognitivo de Bloom. Véase Y.-F. Liu (劉怡甫) (2013).

y la eficiencia de la clase, de tal manera que se puede dar el progreso de la clase con más facilidad¹⁸.

3.3 Eficacia de los ejercicios de repaso de los temas gramaticales

Después de finalizar la clase, se hacen, además, unos ejercicios de repaso y de consolidación. Los estudiantes pueden comprobar las respuestas usando el sistema de *e-learning* y, después, registrar sus dudas de nuevo. Queríamos asegurarnos también de si la actividad planteada para el repaso del tema gramatical es realmente necesaria y útil para nuestros alumnos y, por lo tanto, partiendo del análisis de una encuesta, llegamos a saber que hay un 98% de estudiantes satisfecho con las actividades de repaso (muy satisfecho: 51%; satisfecho: 47%; más o menos satisfecho: 2%). Sin duda, los alumnos confirman su alto grado de satisfacción.

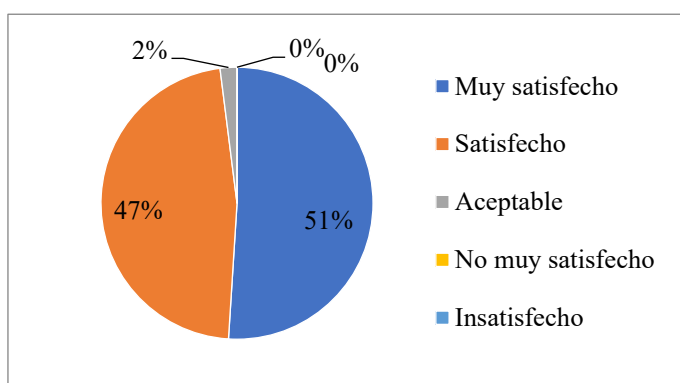


Gráfico 6. Porcentaje de satisfacción con las actividades de repaso.

Por otro lado, con la respuesta a las siguientes preguntas, podremos asegurar que los alumnos valoran los ejercicios de refuerzo y de consolidación:

- (1) Los ejercicios de refuerzo me ayudan a descubrir más dudas (4,49 puntos).
- (2) Los ejercicios de refuerzo me ayudan a controlar el contenido del tema en cuestión (4,45 puntos).
- (3) Los ejercicios de refuerzo me ayudan a autoevaluar mi eficacia del aprendizaje (4,53 puntos).

¹⁸ Según J. Wesley Baker (2000), el profesor, en lugar de ser el protagonista del escenario del aula, pasa a ser el guía del alumno. En este sentido, el profesor ya no es el que cuenta todo el contenido de la lección a los alumnos, sino el orientador para ayudarlos a enfrentarse a las dificultades de aprendizaje.

- (4) Los ejercicios de refuerzo tienen su función y su eficacia (4,49 puntos).
- (5) Según el conteo de las respuestas, se puede señalar que los estudiantes están muy satisfechos con la implementación de los ejercicios de repaso, ya que las puntuaciones de satisfacción son bastante altas.

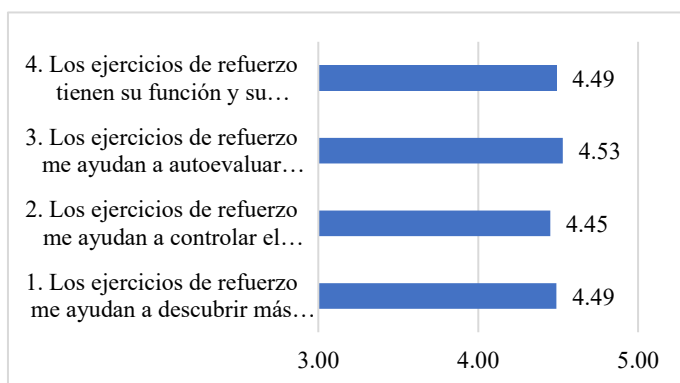


Tabla 3. Eficacia de los ejercicios de repaso de los temas gramaticales.

Los ejercicios de refuerzo y consolidación hacen que los alumnos reexaminen si los conceptos gramaticales se han aclarado por completo. Al hacer los ejercicios de refuerzo, se pide a los alumnos señalar dónde han tenido problemas gramaticales. Los profesores pueden utilizar los datos revelados por la estadística cuantitativa sobre los ejercicios mal escritos para detectar las dificultades de aprendizaje y, así, aclarar conceptos confusos, afianzar conceptos y estructuras gramaticales. De esta manera, se establece una base gramatical sólida para su futuro aprendizaje.

Veamos en la siguiente tabla los resultados de las preguntas acerca de la señalización de las dudas generadas en los ejercicios de refuerzo y consolidación, dando por hecho que produce un efecto bastante positivo en el proceso del aprendizaje de nuestros alumnos:

- (1) La lista de fallos deja saber al profesor exactamente cuáles son mis dudas y eleva el ritmo de la siguiente clase (4,47 puntos).
- (2) La explicación del profesor a las preguntas con más dificultades me ayuda a aclarar las dudas (4,49 puntos).

- (3) La explicación del profesor a las preguntas con más dificultades promueve la eficacia del aprendizaje del tema (4,45 puntos).
- (4) La lista de fallos tiene su función y su eficacia (4,55 puntos).

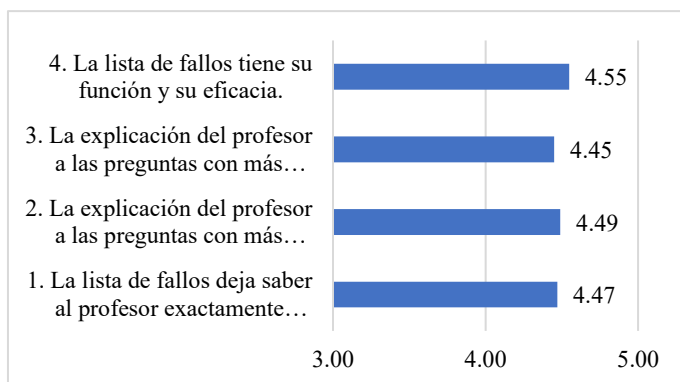


Tabla 4. Eficacia de la lista de fallos producidos en los ejercicios de refuerzo.

De nuevo, se pretende saber si la sugerencia de cambiar el método de enseñanza de gramática mejora el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Puesto que creemos que una comparación de las notas parciales y las nota del examen final del semestre puede ser el modo correcto de evaluar directamente la eficacia de la enseñanza, verificamos si hay una subida de la media de las calificaciones de los alumnos que han participado en la clase invertida simulada frente a la de los alumnos del grupo control. Veamos los resultados en el siguiente gráfico:

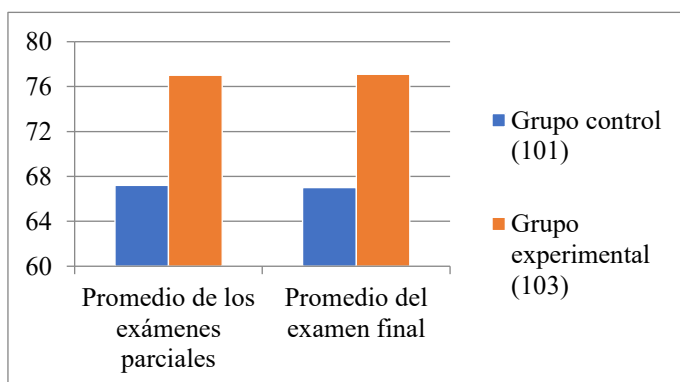


Gráfico 7. Comparación de los resultados del grupo experimental y el grupo del control.

Haciendo un cálculo del promedio de los exámenes parciales y del examen final de los dos grupos, grupo experimental (año académico 103) y grupo control (año académico 101), se observa que el promedio de los exámenes parciales y del examen final del grupo experimental es de 77 puntos y de 77,1 puntos respectivamente¹⁹. Estos resultados son más altos que los del grupo control, 67,2 y 67, respectivamente. Con esta información, se demuestra que la efectividad de aprendizaje del año académico 103 es mayor que la del año académico 101. Parece ser, por lo tanto, que el experimento de la enseñanza gramatical resulta eficaz.

4. Conclusión

El llamado *método de enseñanza centrado en las necesidades de los estudiantes* aumenta la motivación de estos para aprender las materias de forma activa; de hecho, el alumno pasa de un rol pasivo al de buscador activo de conocimiento, eje de un enfoque de aula invertida²⁰. En vista de la excelente efectividad del método de clases invertidas en otros países, si esta corriente de enseñanza pudiera fortalecer su aplicación en el aula de lenguas, seguramente se mejoraría la calidad y la eficiencia de la enseñanza.

Cabe destacar que un método tradicional o clásico siempre tiene sus ventajas e inconvenientes, dependiendo de cómo lo perciban el profesor y el alumno²¹. Nuestra intención de tener una clase invertida simulada para la gramática no es prescindir del uso del método tradicional, sino mejorar la situación de aprendizaje pasivo de los estudiantes e inculcarles hábitos de autoaprendizaje, permitirles identificar dudas activamente e incrementar la interacción en el aula. Por lo tanto, hemos optado por un modelo de enseñanza ecléctico, una combinación de método invertido y método tradicional, para evitar el miedo y la ansiedad que los estudiantes principiantes pueden sentir cuando aprenden gramática.

¹⁹ La máxima puntuación es 100.

²⁰ Véase también X.-H. Ho [何希慧] (2007).

²¹ Puede haber alumnos menos incentivados a los que les cueste iniciar un nuevo tema de aprendizaje o les falte confianza para lanzar preguntas en el aula.

El cuestionario sobre el contenido y la señalización de los ejercicios problemáticos en la lista de fallos, por un lado, hace que los alumnos se familiaricen con el tema y sean conscientes de su propia dificultad de autoaprendizaje. También hace que los profesores sepan de antemano dónde aparecen los errores para así poder actuar sobre dichos problemas y, por otro lado, aumentar la interacción entre los compañeros o entre el profesor y los alumnos. De tal manera, se reduce el tiempo de la explicación de toda la lección en el aula y se hace más hincapié en los conceptos que pueden dar lugar a más errores, de modo que se genera interés en los alumnos, se incrementa la eficacia en el aula y el dominio del idioma. El realizar los deberes o más ejercicios de repaso, cotejar los resultados de estos últimos y marcar los fallos por parte de los alumnos fortalecen el sentido de responsabilidad de nuestros estudiantes para el autoaprendizaje y les hace comprender el contenido y el ritmo establecido en cada unidad. Lo importante del modelo es que el alumno descubra las dificultades, haga preguntas y se resuelvan los problemas, que es lo que realmente mejora el aprendizaje de nuestros alumnos.

Saber cómo encontrar con éxito métodos de enseñanza de alta calidad y utilizar la creatividad y la tecnología para mejorar el interés de los estudiantes es el ideal y el objetivo de cada docente (M.-D. Chen [陳明德], 2012). Esta propuesta de clase invertida simulada de gramática es nuestro primer intento de acercarnos al modelo de una clase invertida y hemos confirmado que realmente tiene su eficacia, ya que se ha producido un buen efecto durante el proceso del aprendizaje y en el resultado final del mismo. Sabemos que, de momento, dar la vuelta a las aulas de gramática es plantear nuevos caminos tanto para los profesores como para los alumnos. Aún nos queda mucho para mejorar el procedimiento de clase y el uso de las nuevas tecnologías, pero nunca vamos a dejar de explorar nuevas posibilidades para optimizar nuestra enseñanza. Esperamos que esta clase siga adelante, que se pueda sacar más provecho de ella y que se revele como de mayor efecto para nuestros alumnos.

Bibliografía.

- 王鶴巘，陳怡真。〈數位科技在外語教學的應用－以西班牙語課程為例〉。《國立虎尾科技大學學報》。34.4 (2019 年)：61-76。
- 何希慧。〈化被動為主動－國外一流大學提升學生學習成效五妙方〉。《評鑑》6。2007。http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2007/03/09/172.aspx
- 杜正治。〈補救教學的實施〉。刊於李永吟《學習輔導：學習心理學的應用》。台北市：心理，1993：25-472。
- 金賢真。 *Un curso híbrido para los aprendientes taiwaneses de ELE: la efectividad y el empleo*. Editorial Académica Española. 2017a.
- 〈論混成式基礎西班牙語課程之學習成效：以實用西班牙文（一）課程為例〉。《2017 年多元升等教學實務暨技術應用報告研討會》。台中市：靜宜大學。2017b.
- 林玉葉。“¿Cómo enseñar una “clase invertida” de literatura española en Taiwán 如何在台灣翻轉西班牙文學課程？《靜宜語文論叢》11.1 (2017 年)：67-89.
- “Como voltear la clase de literatura española en Taiwan?” En *Actas del XV Simposio Internacional Cervantes y Taiwan: aportaciones a la enseñanza de ELE*. 台中市：靜宜大學。
- 張新仁。〈補救教學面面觀〉。載於邱上真、張新仁、洪麗瑜、陳美芳合著之《補救教學理論與實務》。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心出版。(2000 年): 1-40。
- 〈實施補救教學之課程與教學設計〉。《教育學刊》17 (2001 年): 85-106。
- 張輝誠。〈學思達翻轉教學法－我的十五年教學生涯之後的全新改革〉。《教師天地》。191.8 (2013 年): 37-43。
- 〈讓教室成為學生思辨的殿堂〉。《親子天下》 (2014 年)：42-43。
- 陳明德。《教育理想國》。台北市：大塊出版社，2012。
- 黃國禎。〈翻轉教室的教育目標、導入模式及策略〉。2015。http://ocw.ntust.edu.tw/index.php/frontend/show/videoPage/136/videos/1436316045.mp4
- 黃智勇。〈翻轉吧！學習～翻轉教室結合行動學習的教學觀察〉。《台中市教育電子報》32。2014。http://www.tc.edu.tw/epaper/index/view/id/1061.

劉怡甫。〈翻轉課堂－落實學生為中心與提升就業力的教改良方〉。《評鑑》41。

2013年。 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2013/01/01/5915.aspx>.

鄭蕙如，林世華。〈Bloom 認知領域教育目標分類修訂版理論與實務之探討－以九年一貫課程數學領域分段能力指標為例〉。《台東大學教育學報》。2004：

247~274。Disponible en <https://is.gd/pyZwkD>

Anderson, Lorin y Krathwohl David (Eds.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. NY: Longamn. 2001.

Baker, J. Wesley. "The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side." En J. A. Chambers, *The 11th International Conference on College Teaching and Learning. Symposium conducted at the Center for Advancement of Teaching and Learning*. Jacksonville, FL, 2000. Disponible en http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf

Beltrán Morales, Víctor Manuel. "El aprendizaje basado en la investigación (ABI)." *Serie Emprendedor Docente. Técnicas didácticas*, 6., 2013.

Bergmann, Jonathan y Sams Aaron. *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

Bloom, Benjamin, Engelhart Max, Furst Edward, Hill Walker y Krathwohl David. *Taxonomy of Educational Objective, Handbook1: Cognitive Domain*. N.Y. : David McKay. 1956.

Brame, Cynthin J. "Flipping the classroom". 2013. Disponible en <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>

Duit, Reinder y Treagust David. "Learning in science - From behaviourism towards social constructivism and beyond." En B. Fraser y K. Tobin (eds.), *International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998: 3-26. <https://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender/>

Kim, Min Kyu, Kim So Mi, Khera Otto y Getman Joan. (2014). "The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles". *The Internet and Higher Education*, 22. 2014, pág. 37-50. Disponible en file:///Users/apple/Downloads/Flipped_Classrooms-UrbanUniversity.pdf

Martínez, Marcos. “Aprender desde casa e ir a clase a hacer deberes, ¿debemos invertir las tareas?”. 2017. <https://www.nobbot.com/futuro/aula-invertida-khan-academy/>.

