

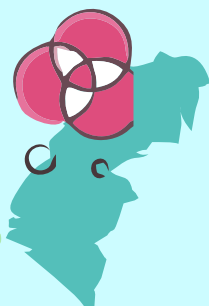
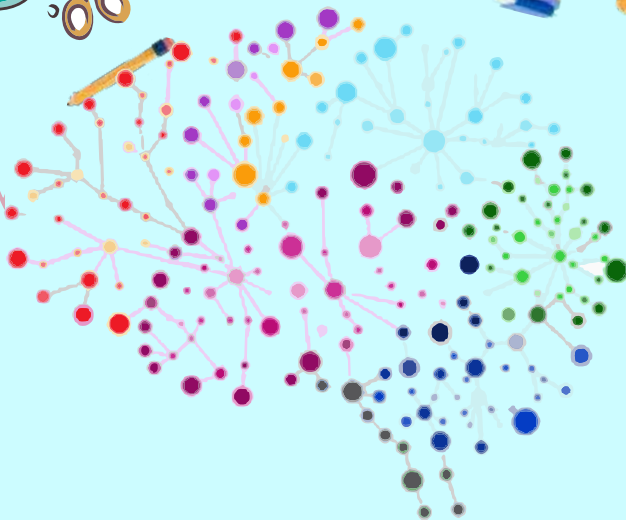
Experiencias investigativas sobre

Aprendizaje

# Invertido

en la enseñanza de lenguas extranjeras

INVERTIDO



**UNIVERSIDAD  
LIBRE**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación  
Centro de Investigaciones

COLECCIÓN **EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

*Clara Isabel Onatra Chavarro  
Sandra Marina Palencia González  
Editoras compiladoras*

*Carlos Enrique Carrillo Cruz - Editor académico*

**CLARA ISABEL ONATRA CHAVARRO**

is pursuing a PhD in Education at Universidad de Baja California. She works as a professor and researcher at Universidad Libre in the BA in foreign languages program. Her pedagogical interests include ICT in Education, Research Seedbeds, Flipped Learning, Second Language Acquisition, Autonomous Learning and Self-Direction. She belongs to the research group DIDAKTIKOS.

**Sandra Marina Palencia González**

holds an MA in Applied Linguistics from Universidad Distrital and a BA in Philology and Languages from Universidad Nacional. She currently works at Universidad Nacional and Universidad Libre. Her fields of interest are flipped learning, information and communication technology for teaching English as a foreign language, and self-regulated learning. She belongs to the research group DIDAKTIKOS.

Experiencias investigativas sobre

# Aprendizaje Invertido

en la enseñanza de lenguas extranjeras

*Clara Isabel Onatra Chavarro  
Sandra Marina Palencia González  
Editoras compiladoras*

*Carlos Enrique Carrillo Cruz  
Editor académico*



COLECCIÓN **EDUCACION Y SOCIEDAD**

Experiencias investigativas sobre aprendizaje invertido en la enseñanza de lenguas extranjeras / Clara Isabel Onatra Chavarro, Sandra Marina Palencia González, editoras compiladoras. – Bogotá : Universidad Libre, 2021.

188 p. ; (Colección Educación y Sociedad)

Incluye bibliografía

ISBN digital 978-958-5578-86-9

1. Aprendizaje — Innovaciones educativas 2. Lenguas extranjeras — Enseñanza  
I. Onatra Chavarro, Clara Isabel, ed. II. Palencia González, Sandra Marina, ed. III. Carrillo Cruz, Carlos Enrique, ed.

370.1523

SCDD 21

Catalogación en la Fuente – Universidad Libre. Biblioteca

Comentarios y sugerencias

Correo de los autores: [clarai.onatrac@unilibre.edu.co](mailto:clarai.onatrac@unilibre.edu.co)

[sandram.palenciag@unilibre.edu.co](mailto:sandram.palenciag@unilibre.edu.co)

© Facultad de Ciencias de la Educación, 2021

© Universidad Libre, sede principal, 2021

ISBN DIGITAL: 978-958-5578-86-9

Queda hecho el depósito que ordena la Ley.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra ni su incorporación a un sistema informático ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright.

Coordinación de edición: Comité Editorial Facultad de Ciencias de la Educación

Correo: [comiteeditorialcoleccion.bog@unilibre.edu.co](mailto:comiteeditorialcoleccion.bog@unilibre.edu.co)

Corrección de estilo: Yoana Cristina Pinzón

Editorial: Universidad Libre

Coordinación de Publicaciones y Comunicaciones: Luz Bibiana Piragauta Correa.

Correo: [luz.piragauta@unilibre.edu.co](mailto:luz.piragauta@unilibre.edu.co)

Calle 8 No. 5-80, tel. 3821000, Bogotá, D. C.

Diseño y diagramación: Hever Melendez Rodriguez

Esta obra está cofinanciada por el Fondo de Publicaciones de la Universidad Libre.

Elaborado en Colombia en Latino Impresores

Calle 15 No. 10-26 Bloque B Interior 101- Tel. 560 4364

[latinoimpresores2@yahoo.es](mailto:latinoimpresores2@yahoo.es)

Bogotá, D. C., Colombia, 2021

Produced in Colombia



## **Directivas**

Jorge Alarcón Niño

*Presidente Nacional*

Jorge Gaviria Liévano

*Vicepresidente Nacional*

Fernando Enrique Dejanón Rodríguez

*Rector Nacional*

Floro Hermes Gómez Pineda

*Secretario General*

Ricardo Zopó Méndez

*Censor Nacional*

Alejandro Muñoz Ariza

*Director Nacional de Planeación (e)*

Elizabeth Villareal Correcha

*Directora Nacional de Investigaciones*

Elizabeth García González

*Presidenta Sede Principal*

Fernando Arturo Salinas Suárez

*Rector Sede Principal*

John Albeyro Peña Carreño

*Decano Facultad de Ingeniería*

Marleny Aguirre Chica

*Decana Facultad de Ciencias de la Educación*

Héctor Fernando Rojas Molado

*Director Centro de Investigación Facultad de Ingeniería (CIFI)*

Óscar Fabián Rubiano Espinosa

*Director Centro de Investigación Facultad de Ciencias de la Educación*



## Agradecimientos

El libro “Experiencias investigativas sobre Aprendizaje Invertido en la enseñanza de lenguas extranjeras” está dedicado, especialmente, a la fundadora del grupo DIDAKTIKOS, la Dra Imelda Zorro Rojas, artífice en la creación del Semillero de Investigación en Lenguas Extranjeras y Tecnología (ILET), gracias a toda una trayectoria de arduo trabajo y grandes contribuciones al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Asimismo, las compiladoras queremos agradecer a la docente Carolina Rodríguez-Buitrago, quien fue la inspiradora en la ejecución del Aprendizaje Invertido en nuestras clases, y, de esta manera, logramos proyectarlo en nuestros estudiantes. Actualmente, estos son docentes en ejercicio, quienes impactaron enormemente los contextos donde implementaron sus investigaciones.

Gracias a nuestros estudiantes e integrantes del semillero ILET, que creyeron en la implementación de tecnologías innovadoras para la realización de cambios sustanciales en la Escuela.

Gracias a nuestras familias, a la Universidad Libre y a todos los que hicieron posible la publicación de este libro.

Gracias a Dios, quien nos permite ser educadoras de futuros maestros, tarea que ejercemos con todo el compromiso, amor y responsabilidad que ella implica.





## Tabla de contenido

Agradecimientos.....	7
Foreword .....	9
Introduction.....	12
Capítulo 1. El Aprendizaje Invertido para fortalecer la autorregulación en docentes de idiomas en formación .....	17
Chapter 2. Fostering Fluency in Adult Students of EFL through Flipped Learning.....	42
Capítulo 3: El Aprendizaje Invertido en el desarrollo del componente léxico .....	71
Chapter 4. Implementing Flipped Learning to Foster the English Writing Process in Pre-service Languages Teachers .....	103
Capítulo 5. Fortalecimiento de la pronunciación en inglés como lengua extranjera mediante el Aprendizaje Invertido .....	129
Chapter 6. Station Rotation Model to Improve the English Listening Skill in a Fourth-grade Class in a Public School .....	154
Capítulo 7. Enseñanza de vocabulario en inglés por medio del Aprendizaje Invertido .....	168



# Foreword

The field of teaching and learning a second language has held research on components related to skills, methodologies, strategies, and pedagogies; all of them with the purpose of improving our teaching practices and becoming teachers who impact on students' learning process. One of them is the Flipped Learning approach (FL). With this approach, teachers design classes with meaningful tasks that allow students to self-regulate their own learning process and provide opportunities to integrate content and their contexts.

FL approach has a great impact and increases students' **ABC+M: Autonomy, Belonging, Competence, and Meaning** (Bondie & Zusho, 2018); educators are looking for opportunities in the class where the learners' needs and interests are related to create a lesson focused on building deep, durable, and flexible understanding. Hence, in this continuous quest, teachers have encountered in the FL approach opportunities to boost curriculums that are envisioned to foster 21st century skills and the use of new technologies.

For some teachers, FL has been the prize that an explorer has been looking for in a thorough quest. According to the Flipped Learning Network (FLN), this pedagogical approach changes the traditional classroom into a collaborative and dynamic classroom in which "direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter (2014). Bergmann and Sams (2014), who coined the term, mentioned that with this

approach teachers have more opportunities to engage the learners with content while learning happens. All in all, FL promotes meaningful and motivating learning in which learners feel involved in the lesson, reaching the highest standards of education.

In addition, Flipped Learning has evolved through the years. Rodriguez- Buitrago (2020) states that “FL is a compassionate teaching methodology where students are placed at the center of the learning process and teachers are architects of authentic, meaningful, and intentional learning experiences for both spaces of learning (in and out of the classroom)” (para. 1). Therefore, in Colombia, FL has gained ground in the second language teaching and learning field since there is always room for improvement and most importantly teachers are always envisioning classes that are connected to students’ lives, and designing opportunities to boost students’ critical thinking skills, but at the same time creating community where compassion is the ingredient to respect each other’s opinions.

In this book, readers will find examples of the positive impact of FL on the field of foreign language teaching. The researchers implemented well-thought methodologies, strategies, and cutting-edge digital tools inside and outside the classroom, considering the four pillars of FL: Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content and Professional Educator. These research projects provide meaningful results on students’ self-regulation, fluency, fostering vocabulary gain, writing skills, pronunciation and listening. Likewise, these projects highlighted the positive impact on students’ language acquisition when teachers and students reflected on their learning and teaching processes, and students became more autonomous during the implementations. In conclusion, the FL approach has spread and left seeds that have spread in varied educational contexts, so it means that teachers have been changing their mindset towards designing lessons that are active, meaningful, and engaging. Teacher-researchers are still in the quest of improvement and the projects presented in this book are evidence of that. We will encounter empowering implementations that foreign language teachers can take advantage of when teaching skills and strategies of English and French languages.

*Juliana Andrea Díaz Gamboa<sup>1</sup>*  
*Institución Universitaria Colombo Americana*

---

1 [j.diaz@unica.edu.co](mailto:j.diaz@unica.edu.co)

## References

- Bondie, R. and Zusho, A. (2018). *Differentiated Instruction Made Practical. Engaging the Extremes through Classroom Routines*. Routledge.
- Bergmann, J and Sams, A. (2014). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. International Society for Technology in Education.
- Flipped Learning Network. (2014). Definition of Flipped Learning. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Rodríguez-Buitrago, C. (2020, July 9). My own definition of Flipped Learning. <http://crbuitrago.com/my-won-definition-of-flipped-learning/>

# Introduction

*Clara Isabel Onatra Chavarro<sup>1</sup>*  
*Universidad Libre*

During the recent hard times society has faced in relation to how to “reinvent” us within a framework of a pandemic and confinement, new ways of learning and new ways of teaching have also emerged. Nevertheless, under this perspective, it is necessary to clarify that since 2017 my colleague and friend, Sandra Palencia and I had started changing our minds regarding our teaching practice, so we anticipated to what education is currently facing. It was when we embarked on a new adventure about teaching pre-service teachers majoring in languages through the Flipped Learning pedagogical approach. We learned about it from professor Carolina Rodríguez-Buitrago, who apart from being our friend, was the first person talking about something called “Flipped Learning”. She was referring to that with such passion, that Sandra and I immediately wanted to inquire more about it; hence, the three of us started a new interinstitutional research project.

We have done several things together. For instance, we published a working paper where we shared with the academic community the initial phase we had completed for our big project. In there, researchers discovered pre-service teachers’ perceptions dealing with self-regulation, preparing the future implementation of Flipped Learning on this specific population. Results obtained revealed that there is a necessity of self-regulatory training for learners, not only from the university stage, but elementary school. Also, an aspect that was discussed was the importance

1 [clarai.onatrac@unilibre.edu.co](mailto:clarai.onatrac@unilibre.edu.co)

of a teacher educator and their features as observers, feedback providers, assessors, and reflective subjects within the Flipped Learning framework. In chapter 1 authors share information especially about what took place in one of the colleges of this interinstitutional project. We have already finished the analysis of the main phase of the project concerning the implementation per se and will share findings with the academic community soon.

Additionally, we have presented in different academic events, one of them was the International Conference on E-Learning in the Workplace in 2019 (New York), where we were invited to participate in the proceedings. This paper considers Flipped Learning and Just-in-Time Teaching in an EFL class for pre-service teachers. This intervention favored both, the students' learning process and their own reflection towards learning. Apart from that, we have also created the event "Research in ELT" jointly with the Engineering Faculty at Universidad Libre, specifically with Professor Carlos Carrillo; we have already had two versions of it, one in 2018, and the other in 2020 in a virtual way, of course. This is a fabulous space for novice researchers teaching foreign languages to share with others what they have done in their classes.

In fact, along with professor Carlos Carrillo, we could publish a book called: "Sharing Experiences in English Language Teaching", where we told our advising tutees to have a shorter version of their research projects and communicate to others what they had done in their studies. It was my first publishing compilation experience, where topics were varied; however, I had the first students working the concept of Flipped Learning. This is the background that we had to create our own research seedbed, that at first started under the name of Didaktikos (which is also the name of our institutional research group); nonetheless, it has changed; professor Sandra Palencia and I (with the help of our students) decided to call it: Semillero de Investigación en Lenguas Extranjeras y Tecnología (ILET) [Research Seedbed in Foreign Languages and Technology]. In addition to our seedbed, we had again the possibility of participating in a publishing project directed by Carlos Carrillo, where we referred specifically to the challenge we had when implementing Flipped Learning to pre-service teachers majoring in languages.

After having started with our research seedbed, we intended to head all our projects to Flipped Learning, and from that idea is that this

book was born. Well, the compilation of this text is not only about the students that belong to ILET, but also, other projects that we have either advised or that a few of our practicum students wrote, thus, we knew students' research interests around Flipped Learning. Moreover, this compilation is in Spanish and English since most of the authors were part of the BA in Spanish and Foreign Languages, hence, the need of having both languages within this collection.

Regarding the structure of this book, we can say that the second chapter refers to how fluency can be fostered in EFL adult students through Flipped Learning. In this chapter, authors manifest that the station rotation model can enhance fluency in English. In chapter 3, researchers intended to tackle the introduction, practice and consolidation of teaching and learning vocabulary in French as a foreign language, all of this under the umbrella concept of Flipped Learning. This study was carried out with adults. Now, a study developed by pre-service teachers to pre-service teachers is all about chapter 4. The authors inquired about how future teachers, being in an intermediate-English-level class, could improve their academic written production taking as basis the Flipped Learning approach. They talk about the necessity of giving writing an important emphasis within the major, starting with the basic language levels.

Regarding chapter 5, it is possible to establish how Flipped Learning contributed to the improvement of pronunciation, and apart from this, students also boosted their autonomous learning levels, due to the fact that they were becoming more and more responsible of their learning process. The population of this study was also adults, they belonged to a basic language level in the extension courses of a private university.

A very young population has to do with the last two reports of this book. Chapter 6 considers how fourth graders could foster their listening skill under the methodology of Flipped Learning. Likewise, in chapter 7, authors highlighted that despite first graders did not know neither how to read nor to write in their mother tongue, it was not an obstacle to implement Flipped Learning through its variation of in-class flip, so that students could learn new vocabulary in English. Both studies were carried out in a public school in Bogotá.

As you can see, there are thought-provoking chapters that sought to innovate their classes throughout the implementation of the Flipped




Learning approach, whether to foster listening, writing, pronunciation, oral production, and vocabulary with kids, teens, and adults in English and French. This fact demonstrates that Flipped Learning is so flexible as it is presented in one of its pillars.

The result of this walk through getting to know what Flipped Learning is, started at first with teacher educators. Then, it was like a snowball, we implemented it in our own classes noticing its effectiveness, hence we told our advising tutees about it, and they accepted the challenge to learn about it, implement it and write their graduation project regarding that. They reported the benefits it had on their classes, despite being time-consuming for teachers, and other kind of difficulties like changing studying modality, from being face-to-face to total virtuality, as happened to a couple of studies reported in this book. Those difficulties did not prevent us from training each student.

I dare this possibility to thank Universidad Libre, and our Faculty of Education for giving professors the chance to do research, and in this way, both, professors, and students can benefit by participating in events, representing the university at national and international levels, as well as writing academic papers, and receiving specialized training. Thanks to professors Carolina Rodríguez-Buitrago, Carlos Carrillo, our students (pre-service teachers), their students, their practicum institutions, the extension courses of the university, and of course, the great team with my dear colleague Sandra Palencia. We have noticed that all the effort we have made together has resulted into more innovative classes assuring effective learning, and we really want to keep that in mind for our future research projects. Changes in education are possible!





## **El Aprendizaje Invertido para fortalecer la autorregulación en docentes de idiomas en formación**

*Sandra Marina Palencia González<sup>1</sup>  
Universidad Libre  
Carolina Rodríguez-Buitrago<sup>2</sup>  
Institución Universitaria Colombo Americana*

---

1 [sandram.palenciag@unilibre.edu.co](mailto:sandram.palenciag@unilibre.edu.co)

2 [crbuitrago@unica.edu.co](mailto:crbuitrago@unica.edu.co)

## Introducción

En la educación superior, por el solo hecho de trabajar con una población adulta no se puede asumir que los estudiantes deban ser autónomos. Realmente, la población objeto del presente estudio ha demostrado que, en muchas ocasiones, necesita que el profesor haga un acompañamiento a su proceso de aprendizaje y no se evidencia, en gran medida, su trabajo autorregulado. En otras palabras, los docentes en formación requieren constantemente la validación, por parte de sus profesores, en relación con las estrategias que utilizan en su proceso de aprendizaje y la calidad de su trabajo. Esta afirmación surge con base en la observación de las docentes investigadoras de la presente propuesta, quienes en su experiencia en las dos licenciaturas han encontrado una carencia o debilidad en los procesos de autonomía de los estudiantes. Con el fin de involucrar a los estudiantes y hacer que su proceso de aprendizaje sea más efectivo, los estudiantes deben comprometerse y jugar un papel más activo en el aprendizaje del idioma.

Actualmente, se habla de las ventajas que tiene el uso del Aprendizaje Invertido (AI) en la enseñanza en general, debido a que permite al estudiante reforzar los conocimientos cuando es necesario y a su propio ritmo, fuera del aula de clase. A partir de la anterior premisa nace la presente propuesta, ya que los beneficios del AI en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se reflejan en la evolución de los estudiantes, no sólo en el proceso de aprendizaje de la lengua, sino también en el desarrollo de la autonomía, ya que ellos mismos acceden al contenido del curso por medio de videos instruccionales y material didáctico que el docente elabora, adopta, o adapta, de manera que los aprendices pueden prepararse para las actividades que se realizarán en clase.

Sin embargo, puede suceder que los estudiantes no comprendan totalmente los contenidos por sí mismos, debido, tal vez, a su falta de formación en autonomía. Esto es precisamente lo que las investigadoras observaron en las clases objeto de este estudio y en algunas de las reflexiones de los estudiantes después de acceder al contenido por su cuenta. Esta investigación tiene como objetivo fomentar la autonomía a través de la implementación del AI. No obstante, en el desarrollo de esta primera etapa, los hallazgos revelaron que la autonomía se hizo evidente en los estudiantes a través de una serie de comportamientos de autorregulación. Este estudio preliminar intenta responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones, creencias y comportamientos de los docentes en formación en relación con la autorregulación en dos programas de formación docente en Bogotá, Colombia? En consecuencia, el objetivo general de esta etapa de la investigación fue diagnosticar las percepciones, creencias y comportamientos de los docentes en formación en relación con la autorregulación para determinar su nivel de preparación en aras de implementar el Aprendizaje Invertido.

## **Marco teórico**

Este proyecto de investigación tiene en cuenta tres constructos teóricos: la formación del maestro, la autorregulación y el Aprendizaje Invertido. El primero procura analizar el impacto y la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en la formación de los futuros docentes. El segundo pretende explicar los comportamientos de los estudiantes cuando se convierten en agentes de su propio proceso de aprendizaje. El tercero se identifica como el enfoque que puede promover el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes, para así transformar la enseñanza tradicional.

## **La formación del maestro**

Los dos programas de formación docente que participan en este estudio se ocupan de proporcionar a los futuros docentes los conocimientos, actitudes, comportamientos y habilidades que necesitan para realizar de manera eficaz su labor en la comunidad académica a la que pertenecerán. La formación docente se divide en dos etapas, y de acuerdo con Taylor (2016) como un proceso continuo, así: los estudios que se realizan antes de ingresar al mercado laboral y la educación a la que un maestro debe acceder una vez esté ejerciendo.

Sin embargo, es importante resaltar la importancia de la capacitación constante. En ese sentido, Richardson y Díaz Maggioli (2018) determinan que la formación docente no debe concluir cuando los maestros terminan su formación inicial. Por el contrario, su desarrollo profesional debe llevarse a cabo de manera constante y debe caracterizarse por ser impactante, acorde con las necesidades, gustos y expectativas; continuo, colaborativo entre compañeros, práctico, reflexivo y evaluado.

**Impactante.** Los programas de formación docente tienen un gran impacto cuando los cambios realizados en la enseñanza resultan en un mejor aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, los cambios efectivos en el desempeño de los maestros generan mejores resultados de aprendizaje para sus estudiantes. De hecho, los programas de formación docente tienen un gran impacto cuando se ocupan de las diversas necesidades de los profesores y los estudiantes.

**Acorde con las necesidades, gustos y expectativas.** Los programas de formación docente deben responder a las diferentes necesidades de los profesores y los estudiantes. En realidad, deben tener en cuenta los contextos sociopolíticos, educativos y culturales donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (González, 2007); la cultura institucional y sus requerimientos; las circunstancias reales de trabajo de los profesores; y las necesidades de sus estudiantes. En consecuencia, los programas de formación docente deben ser pertinentes en relación con el contexto y las necesidades donde ocurren la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, deben ser adecuados para el entorno, los alumnos, los profesores, los administradores y el tiempo, involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Kumaravadivelu, 2012).

**Continuo.** La formación docente debe ser constante. En primer lugar, porque es necesario crear las condiciones para generar cambios fuertes y duraderos en el conocimiento y el desempeño de los docentes. En segundo lugar, porque se necesita tiempo para obtener información sobre estrategias y aplicarlas con eficacia en sus clases. Sin embargo, para que un programa educativo sea eficaz, debe considerar, no sólo la duración, sino también la esencia de las tareas y la disponibilidad de apoyo durante la extensión del programa.

**Colaborativo entre compañeros.** El apoyo y la retroalimentación de los compañeros de trabajo y las autoridades en el campo es fundamental para el éxito de los programas de formación docente. De hecho, se ha

evidenciado que la colaboración es eficaz en los programas de formación docente ya que fomenta la co-construcción del conocimiento contextual (Musanti & Pence, 2010). Por lo tanto, el trabajo colaborativo es útil para cada profesor de manera individual, para las comunidades de profesores y para los centros educativos.

**Práctico.** Este principio se refiere a un enfoque basado en el aula que implica que los docentes aprenden haciendo (Norton, 2005), es decir, se enfrentan a problemas o necesidades reales y planean cómo resolverlos. De hecho, los profesores tienden a tener más éxito cuando experimentan con nuevas prácticas y observan el efecto que se produce en el aprendizaje de los estudiantes (Farrell, 2003).

**Reflexivo.** Los programas de formación docente deben incluir un componente reflexivo, lo que significa brindarles a los docentes oportunidades para reflexionar de manera crítica sobre su práctica con el fin de mejorar su desempeño (Bailey, 2012). Esta reflexión puede hacerse mediante ciclos de indagación que pueden transformar las creencias pedagógicas de los docentes, enriquecer sus conocimientos y cambiar su desarrollo (Farrell, 2003; Edge, 2011; Liu & Zhang, 2014).

**Evaluado.** Uno de los principales objetivos de los programas de formación docente es ayudar a los profesores para que comprendan el impacto que su desempeño tiene en el aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras, significa comprender el aprendizaje desde el punto de vista de nuestros estudiantes. Por lo tanto, implica que los docentes necesitan evaluar la calidad y el impacto de su desempeño para convertirse en exploradores activos del resultado de su enseñanza (Ross & Bruce, 2005).

### ***La autorregulación***

Para que el AI sea efectivo, los estudiantes deben desarrollar prácticas y comportamientos de autorregulación. Sin embargo, según Cuesta, Anderson y McDougald (2017), la autorregulación no es una característica propia de los estudiantes colombianos. La autorregulación se define como el “proceso a través del cual los estudiantes personalmente activan y sostienen las condiciones, los afectos y los comportamientos que están sistemáticamente orientados hacia el logro de los objetivos de aprendizaje” (Schunk y Zimmerman, 2008, p.VI, citados en Cuesta y otros, 2017). Así mismo, Zimmerman (2002) afirma que los estudiantes autorregulados

tienen motivación personal y constancia; se enfocan en cómo activan, alteran y sostienen los procesos de aprendizaje en contextos sociales y personales. En otras palabras, los aprendices autorregulados evidencian la autoeficacia y la dirigen hacia su propio aprendizaje.

La responsabilidad del estudiante tiene un papel fundamental en su proceso de aprendizaje, en tal sentido, es posible decir que los docentes deben formar a sus estudiantes en este aspecto de forma explícita para que puedan ser más conscientes de qué, cómo y por qué están aprendiendo. Por lo tanto, la autoeficacia y la autonomía del estudiante son cruciales para el logro de sus metas de aprendizaje.

Los comportamientos autorreguladores parecen aprenderse de diferentes fuentes a lo largo de la vida académica de los estudiantes. Weimer (2010) afirma que:

Se han observado grandes diferencias entre la forma en que los principiantes y los expertos ven su aprendizaje. Los novatos dependen de la retroalimentación de los demás; ellos comparan sus actuaciones con las de los demás. No establecen metas ni supervisan su aprendizaje. (párr. 3) Por lo tanto, comprender las creencias, las percepciones y los comportamientos autorregulatorios de los docentes en formación fue fundamental para el desarrollo de la presente investigación.

Los programas de formación docente deben estimular a los estudiantes para ser más independientes y empoderados ya que, como lo mencionan Cuesta *et al.*, (2017), “en Colombia, el plan de estudios estándar de enseñanza de idiomas ha sido estático durante más de una década” (p. 122). Identificar este problema en los planes de estudio de los programas de licenciatura es el primer paso para que los formadores de formadores brinden a sus estudiantes oportunidades con el fin de que los programas de enseñanza inicial en Colombia vayan más allá de la adquisición de contenido y fomenten el aprendizaje independiente. Como sugirieron Lai y Hwang (2016) “sin la orientación o asistencia adecuadas, la mayoría de los estudiantes pueden mostrar conductas autorreguladas bajas y poca responsabilidad en el proceso de aprendizaje” (p.127). Por lo tanto, al mejorar los comportamientos autorreguladores de los docentes en formación, los programas pueden tener un impacto positivo en los docentes en formación, ya que es probable que ellos repliquen este modelo educativo en sus futuras aulas.



## ***El Aprendizaje Invertido***

Según la Red de Aprendizaje Invertido (2014), este término se refiere a:

Un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. (párrafo 1)

Para que el Aprendizaje Invertido se produzca de manera efectiva, los maestros deben incorporar en su práctica los siguientes cuatro pilares:

**Ambiente flexible.** El Aprendizaje Invertido permite involucrar diversas preferencias y estilos de aprendizaje. Los maestros reorganizan el espacio físico de aprendizaje para acondicionarlo a la lección que van a desarrollar promoviendo el trabajo grupal e individual. Además, estos docentes son flexibles en relación con sus expectativas sobre las oportunidades y la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.

**Cultura del aprendizaje.** En el modelo tradicional de enseñanza, el maestro es la principal fuente de información. Por el contrario, en el modelo de AI, la responsabilidad de la instrucción se traslada de manera deliberada al estudiante y el tiempo de clase se dedica a explorar, profundizar en los temas y crear oportunidades de aprendizaje enriquecedoras. Como resultado, los estudiantes se involucran activamente en la construcción de conocimiento, mientras participan y evalúan su aprendizaje de una manera significativa.

**Contenido dirigido.** En este enfoque el maestro asume el rol de facilitador y su principal propósito es ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión conceptual y fluidez en el procedimiento. Por consiguiente, el maestro determina qué necesita enseñar y qué materiales deben explorar los estudiantes por su cuenta. De esta manera, se usa el contenido dirigido para aprovechar al máximo el tiempo de clase favoreciendo el uso de métodos y estrategias de aprendizaje activo centrados en el estudiante, según su nivel y el tema.

**Educador profesional.** En un aula invertida, el rol del maestro es incluso más importante y exigente que en un aula tradicional. Durante la clase, el maestro observa a los estudiantes, les proporciona retroalimentación y evalúa su trabajo de manera continua. Los educadores profesionales reflexionan sobre su práctica, interactúan con otros educadores para cualificar su instrucción, aceptan críticas constructivas y toleran el caos controlado dentro del aula de clase. Aunque en un aula invertida los educadores profesionales asumen roles visiblemente menos notorios, ellos son el ingrediente esencial que posibilita el Aprendizaje Invertido.

### **Metodología de la investigación**

La presente investigación se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa, el cual se basa en comprender los fenómenos que rodean a los participantes de la investigación dentro de un contexto, según lo afirma Hernández *et al.* (2010). De acuerdo con Kemmis (2012) este tipo de investigación se caracteriza por:

- Fundamentarse en la experiencia y la intuición.
- Valorar procesos.
- Relatar hechos que permiten hacer un mejor estudio com porta mental.
- Relacionar estrechamente al investigador con los investigados.
- Hacer descripciones a partir de las observaciones en un con texto real.

Esta investigación usó una metodología de estudio de casos múltiples, en particular, la definida por Merriam (1998) como: “descripción y análisis intensivos y holísticos de un fenómeno acotado, como un programa, una institución, una persona, un proceso o una unidad social” (p. xiii). En este caso, se examinaron dos cursos diferentes con características similares en diferentes instituciones para comprender las percepciones y creencias de los estudiantes sobre la autorregulación con el propósito de determinar las condiciones preexistentes necesarias para implementar el Aprendizaje Invertido.

### **Participantes**

Los datos se recopilaron en las asignaturas de Didáctica del Inglés de la Institución 1; y Pedagogía y Segunda Lengua de la Institución 2. En

términos de contenido, ambas clases son similares y tienen como objetivo principal brindar a los docentes en formación las bases conceptuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En la etapa inicial de este proyecto participaron diez y siete estudiantes de la Institución 1: doce hombres y cinco mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 24 años; y ocho estudiantes de la Institución 2: dos hombres y seis mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 19 y los 28 años. Los estudiantes de la Institución 1 eran mayores que los de la Institución 2, debido a que Didáctica del Inglés es una asignatura que se ofrece en VII semestre, mientras que Pedagogía y Segunda Lengua se ofrece en IV semestre. En ambas instituciones, esta clase se imparte en inglés. Sin embargo, en la Institución 1 se evidencia un desafío, ya que la clase no tiene prerrequisitos, por lo tanto, a veces no todos los estudiantes no tienen el nivel de competencia requerido para poder tomar una asignatura que se enseña totalmente en inglés.

En este sentido, se determinaron dos posibles alternativas para los estudiantes que tenían dificultad con el manejo del idioma. Por un lado, aprovechar el tiempo de clase que se libera a través de la implementación del enfoque para que la docente titular pudiera apoyar el proceso de los estudiantes intentando que cumplieran con los objetivos, no sólo de las actividades propuestas en la asignatura, sino también en cuanto al mejoramiento en el desempeño del idioma. Por otro lado, en algunas ocasiones, organizar las actividades de clase en parejas o en grupos de trabajo, de tal manera que los estudiantes con un mejor manejo de la lengua sirvieran de apoyo a aquellos que tenían mayor dificultad al expresarse de manera oral y/o escrita en inglés.

### **Instrumentos para la recolección de la información**

Las principales fuentes de información fueron: una encuesta estudiantil (ver Apéndice A) y posteriormente, un grupo focal sobre comportamientos autorregulatorios en ambas instituciones (ver Apéndice B); una encuesta docente sobre percepciones y prácticas con respecto a la autorregulación aplicada en la Institución 1 (ver Apéndice C); entrevistas a dos docentes de Institución 2 (ver Apéndice D); finalmente, una entrevista a uno de los directivos de la Institución 2 (ver Apéndice E).

Es importante aclarar que debido a que el programa de la Licenciatura en la Institución 2 incluye la asignatura “Teoría y Práctica del Aprendizaje Autónomo”, se consideró necesario utilizar diferentes

instrumentos en ambas instituciones para poder así profundizar en el tema de la autorregulación. Es por eso que, en la Institución 1 se realizó la encuesta sobre percepciones y prácticas con respecto a la autorregulación a algunos docentes del programa, mientras que en la Institución 2 se entrevistaron a dos docentes: el que enseña “Teoría y Práctica del Aprendizaje Autónomo” y quien elaboró el programa de la asignatura antes mencionada. Adicionalmente, en esta misma Institución se entrevistó a un directivo, ya que, al ser una institución y un programa más reducido, estos son aspectos que inciden directamente en los criterios de selección del personal docente.

## **Resultados iniciales**

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones, creencias y comportamientos de los docentes en formación en relación con la autorregulación en dos programas de formación docente en Bogotá, Colombia?, en el análisis de los datos, proceso realizado con base en el análisis temático, se identificaron dos categorías principales: *los comportamientos de autorregulación* que presentan los estudiantes y *el rol del formador de formadores*. Dentro de estas categorías se evidenció que comportamientos de autorregulación, tales como, la gestión del tiempo y la organización; la planificación y la práctica; el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la creación de planes de acción, son condiciones indispensables para el éxito académico de los estudiantes. Por otro lado, y aunque no era parte de la pregunta de investigación, se evidenció que el rol del formador de formadores resulta ser determinante en el desarrollo de la autorregulación de los docentes en formación. Los datos se recopilaron en español y en inglés, pero con el propósito de ser legibles y consistentes, las evidencias fueron traducidas al español por las investigadoras. A continuación, se describen las categorías y subcategorías y la evidencia que sustenta la existencia de las mismas.

### ***Los comportamientos de autorregulación***

Los resultados iniciales de este estudio revelaron las diferencias y similitudes en los comportamientos de autorregulación que presentan los docentes en formación de las dos licenciaturas. Se observó que, aunque los docentes en formación de ambas instituciones provienen de entornos socioeconómicos y familiares similares, su percepción de la

autorregulación y la necesidad de conductas de autorregulación, con el fin de alcanzar sus objetivos y tener éxito académico, es diferente. A la luz de Zimmerman (2002), en este estudio en particular, los resultados mostraron que los estudiantes de Institución 2, a pesar de estar en IV semestre, parecen desarrollar más acciones en pro de su proceso de aprendizaje y, por lo tanto, son autorreguladores hábiles, mientras que los estudiantes de la Institución 1, en VII semestre, podrían considerarse autorreguladores principiantes, dada la dependencia de sus maestros y la necesidad de validar las estrategias que utilizan y la calidad de su trabajo. Los motivos de estas diferentes actitudes fueron variados y proporcionados por las entrevistas de los grupos focales y la encuesta de aprendizaje autónomo aplicada en ambas instituciones (Rodríguez-Buitrago *et al.*, 2019).

Los estudiantes de la Institución 1 atribuyeron su dependencia a los malos hábitos adquiridos en el colegio y perpetuados en la Universidad por la actitud protectora de algunos profesores, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

*“Bueno, creo que a veces soy como un niño. Hago cosas si estoy realmente interesado en ellas. Si no, no las haré. Pero creo que también depende del profesor. Si al profesor le importa, yo me preocupo. Si no, yo pierdo mi motivación para aprender”* (Estudiante 3. Institución 1. Grupo focal. 21 de noviembre de 2017).

Por otro lado, los participantes de la Institución 2 mencionaron algunos factores que influyeron en el desarrollo de la autorregulación como la capacitación ofrecida por sus profesores, y en particular, una asignatura de primer semestre llamada “Teoría y Práctica del Aprendizaje Autónomo”.

*“... quizás porque tomamos esos cursos con el Profesor X sobre, eh, teoría y práctica del aprendizaje autónomo, fue excelente para nosotros entender que tenemos responsabilidades y tenemos que buscar otras fuentes para obtener mejores resultados”* (Estudiante 5. Institución 2. Grupo Focal, 8 de noviembre de 2017).

El análisis de los datos mostró que los comportamientos de autorregulación evidenciados por los diferentes participantes en este estudio variaron en naturaleza y estas diferencias formaron las subcategorías que se presentan a continuación.

*Gestión del tiempo y organización.* Esta subcategoría se refiere a cómo los docentes en formación distribuyen su tiempo entre las actividades académicas y no académicas. Los estudiantes de ambas instituciones parecen ser conscientes de la importancia de administrar su tiempo de manera inteligente. Sin embargo, a algunos de ellos se les dificulta organizar su tiempo con precisión para realizar todas sus ocupaciones. Las respuestas de dos estudiantes en ambas instituciones revelaron sus similitudes.

*“... también es organizar nuestro tiempo, tener mejores hábitos para buscar información y todas esas cosas”. (Estudiante 8. Institución 1. Grupo Focal. 21 de noviembre de 2017).*

*“... cuando estoy haciendo el trabajo, la tarea de la última noche o algo así, me siento realmente culpable, podría haberlo hecho hace una semana, así es como, desde el principio, nosotros, como estudiantes, tenemos esa conciencia de cómo invertir mejor nuestro tiempo” (Estudiante 3. Institución 2. Grupo Focal, 8 de noviembre de 2017).*

*Planificación y práctica.* Esta subcategoría se refiere a la forma en que los estudiantes planifican y realizan acciones específicas con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje. Para los estudiantes participantes, este proceso está estrechamente relacionado con comportamientos pragmáticos, tales como rutinas de estudio y horarios. Sin embargo, la necesidad de practicar se percibe de manera diferente dependiendo de la persona. Para la mayoría “mantenerse organizado” significa hacer frente a todas las tareas requeridas por los maestros, por lo que su concepto de organización todavía está ligado a la obligación de cumplir, más que a mejorar su aprendizaje; es decir, los estudiantes están más interesados en hacer lo que dice el profesor, que en decidir de manera autónoma sobre las acciones para mejorar su proceso de aprendizaje.

*El establecimiento de objetivos de aprendizaje y la creación de planes de acción.* Si los estudiantes quieren tener éxito en su proceso de aprendizaje, primero deben fijarse metas motivadoras, precisas, medibles, alcanzables y pertinentes. Sin embargo, los participantes en este estudio reflejan diferentes puntos de vista y prácticas con respecto al establecimiento de objetivos y el diseño del plan de acción. Por ejemplo, los estudiantes de la Institución 1 mencionaron explícitamente que no consideran necesario un plan de acción para superar sus debilidades identificadas, como lo demuestra el siguiente comentario:

*“Tal vez, no exactamente un plan de acción, pero, por ejemplo, si sé que tengo una dificultad específica en algo, trato de buscar información al respecto para tratar de comprender lo que no entendí o lo que necesito reforzar, pero no exactamente un plan de acción o algo así (Alumno 4. Institución 1. Grupo Focal. 21 de noviembre de 2017).*

Se podría decir que algunos estudiantes no le dan importancia a la elaboración de un plan de acción formal porque no se les ha instruido cómo hacerlo. Los docentes en formación de ambas instituciones necesitan entender el valor de los planes de acción y los procedimientos para crearlos. Es así como se constata que los docentes en formación planifican de manera informal (no siguen un formato específico), y toman decisiones sobre su aprendizaje según sus necesidades inmediatas.

Desde una perspectiva diferente, la encuesta de profesores aplicada en la Institución 1 también refleja la importancia del establecimiento de objetivos y la creación de planes de acción. Para uno de los profesores, ser autónomo *“significa estar consciente del uso de estrategias de aprendizaje, el establecimiento de objetivos, el uso de vías de aprendizaje”* (Profesor 1, Encuesta de Maestros 1, Pregunta 1). Para otro profesor: *“[ser autónomo] les permite a los estudiantes establecer algunos objetivos con respecto a su aprendizaje y hacerse cargo de su aprendizaje”* (Profesor 5, Encuesta de Maestros 1, Pregunta 1).

En términos generales, la primera categoría reveló las percepciones, creencias y comportamientos de los participantes con respecto a su propia autorregulación y mostró a las investigadoras la importancia que tienen los horarios, la planificación y la organización para los docentes en formación en la construcción de su propio camino de aprendizaje. La siguiente sección analiza la segunda categoría emergente de los datos: el papel del formador de formadores.

### ***El rol del formador de formadores***

Esta categoría (ver figura 1) surgió de los datos recopilados de las partes interesadas: las directivas de las instituciones, los profesores y los estudiantes sobre sus percepciones y creencias en cuanto al desarrollo del aprendizaje autorregulado en programas de formación docente. Cuando se examinaron los factores que afectan la adquisición de conductas de autorregulación y el desarrollo de la autonomía en los docentes en

formación, las respuestas de la mayoría de los participantes apuntaron hacia el papel fundamental que desempeña el formador de formadores en la construcción de docentes en formación autorregulados, tal como se muestra en Onatra y Palencia (2019).

**Figura 1**

***El rol del formador de formadores (Elaboración propia)***



Los datos recopilados en este proyecto contribuyeron a la identificación de características que pueden dar forma al papel ideal y holístico del docente-formador en un ámbito académico e inspirador.

*El papel integral del formador de docentes.* Para los estudiantes de ambas instituciones, el papel del formador de formadores es el de un modelo en diferentes dominios de su vida. Los docentes en formación evaluaron la influencia de los profesores en su propia experiencia de aprendizaje y los datos mostraron que los estudiantes a veces califican el papel del maestro como débil y otras veces como eficaz en función de las prácticas docentes utilizadas, la personalidad y el trabajo realizado en el aula de clase. Por otro lado, las directivas de las instituciones también han establecido sus expectativas con respecto a lo que los profesores en los programas de formación docente deberían ser y hacer.

Para los diferentes participantes en este estudio, algunas de las características deseadas en los formadores de formadores incluyen aspectos como la humildad, la cercanía personal y la empatía. Estas características permitieron concluir que, más allá de un transmisor de



conocimiento, el papel del formador de docentes es lograr humanizar y hacer de ellos agentes transformadores de la sociedad. Este hallazgo fue muy interesante dada su estrecha conexión con el cuarto pilar del Aprendizaje Invertido, el educador profesional, que exige que el docente sea un pensador activo, un modelo a seguir y un colaborador.

Por lo tanto, se corroboró que el Aprendizaje Invertido es un enfoque eficaz para los programas de formación docente ya que sus principios se alinean con los deseos y metas de todos los involucrados en esta área. Al observar los datos recopilados en los grupos focales, entrevistas y otros instrumentos, las investigadoras encontraron seis características principales que se esperan de los formadores de docentes (ver Figura 2): humildad académica, accesibilidad personal, pensamiento crítico, capacidad de tomar riesgos, actitud facilitadora e inspiración.

**Figura 2**  
**Principales características del formador de formadores (Elaboración propia)**



En tal sentido, se puede afirmar que los formadores de formadores no deben ser sólo transmisores de contenido, sino que necesitan evidenciar características que pueden ser emuladas por los estudiantes y que a veces son consideradas sin importancia por profesores y administradores. Los datos también desvelaron que estas características conforman tres papeles

del docente-educador muy particulares: el docente como modelo, como facilitador del aprendizaje y como constructor de la autonomía.

***El docente como modelo.*** En los programas de formación docente, los roles de los profesores traspasan la mera transmisión de conocimiento porque los estudiantes inevitablemente los verán como modelos de roles sobre qué hacer, pero también sobre qué no hacer cuando están en la profesión. Los docentes en formación de ambas instituciones consideran a algunos profesores como modelos que deben seguir, ya que contribuyen a su desarrollo profesional porque sirven como ejemplos de valores, actitudes y comportamientos de un maestro ejemplar. Para los estudiantes, es motivador tener profesores que buscan conocimientos y están dispuestos a ir más allá de los contenidos de la clase con ellos.

***El docente como facilitador.*** Tradicionalmente, incluso en la educación superior, los profesores han desempeñado el papel de líderes y ejercen un papel dominante en el aula. Sin embargo, para el éxito de los estudiantes es importante que los maestros observen su progreso, proporcionen retroalimentación e intervengan cuando sea necesario. Por lo tanto, el papel del formador de formadores es fundamental como facilitador del aprendizaje, debido a que debe apoyar y guiar de manera que los estudiantes aprendan las habilidades necesarias y logren los resultados esperados.

***El docente como constructor de la autonomía.*** La relación entre la autonomía del alumno y la autonomía del profesor es innegable (La Ganza, 2008). Las percepciones de los profesores y las prácticas de enseñanza de la autonomía tienen un impacto directo en el desarrollo de sus estudiantes. En consecuencia, parece crucial ilustrar a los futuros maestros para que primero actúen de forma autónoma y, de esta manera, puedan fomentar la autonomía de sus futuros alumnos. Los estudiantes y profesores de ambas instituciones reconocen la relevancia de la construcción de autonomía y la autorregulación.

## **Conclusiones**

Debido a que la pregunta de investigación que orientó esta parte del estudio fue: ¿Cuáles son las percepciones, creencias y comportamientos de los docentes en formación en relación con la autorregulación en dos programas de formación docente en Bogotá, Colombia? la respuesta a

la misma se pudo obtener con base en las dos categorías principales que emergieron de la investigación: *Los comportamientos de autorregulación* que presentan los estudiantes y *el rol del formador de formadores*.

De allí se resalta que, en esta primera parte de la investigación, las autoras pudieron conocer que antes de implementar el AI en los contextos, se corroboró la hipótesis sobre la falta de autonomía. Asimismo, se observaron y analizaron las creencias y percepciones de los estudiantes con respecto a la autorregulación. Con base en lo anterior, se puede pensar en las adaptaciones necesarias para las clases teniendo en cuenta que el AI funciona de manera más efectiva cuando los estudiantes son autorregulados y están motivados para aprender.

Por tanto, el estudio revela la necesidad de capacitar a los estudiantes sobre los comportamientos de autorregulación; la imprescindible transformación del rol del educador, formador de formadores; y el impacto directo que realmente tiene el Aprendizaje Invertido en el fomento de la autorregulación en los futuros docentes de idiomas. Además, esta intervención permite a los profesores reflexionar sobre su propia práctica docente para capacitar a los futuros docentes de manera efectiva mediante el uso de estrategias de aprendizaje activo.

## Referencias

Bailey, K. M. (2012). Reflective pedagogy. In A. Burns and J. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. (pp. 23-29) New York, NY, US: Cambridge University Press.

Cuesta, L, Anderson, C. E, and McDougald, J. (2017). Self-Regulated Learning: A Response to Language-Teacher Education in Colombia. *Investigación-Research-Recherche en Langues Extranjeras y Lingüística Aplicada*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Edge, J. (2011) *The reflexive teacher educator*. Roots and wings. New York, NY, US: Routledge.

Farrell, T. (2003) Reflective teaching. In *English language teaching development series*. T. Farrell (Ed). TESOL International Association.

Gonzalez, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 12(18), 309-332

Hernández R., Fernández, C., y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British educational research journal*, 38(6), 885-905.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York, NY, US: Routledge.

La Ganza, W. (2008) Learner autonomy – teacher autonomy Interrelating and the will to empower. In T. Lamb and H. Reinders (Eds). *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*. (pp. 63-79). Amsterdam, Netherlands/Philadelphia, US: John Benjamins Publishing.

Lai, C. L., and Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126- 140.

Liu, L. and Zhang, Y. (2014) Enhancing teachers' professional development through reflective teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2396-2401.

Mercer, S. (2012) The Complexity of Learner Agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6, 2, 2012, 41–59.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Musanti, S. and Pence, L. (2010) Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, Winter. 73-89.

Norton, B. (2005). Towards a model of critical language teacher education. *Language Issues*, 17(1), 12-17.

Onatra, C. and Palencia S. (2019). The Just-in-time Flipped Classroom: A New Way to Learn English in a Teacher Education Setting. In D. Guralnick (Ed.), *ICELW 2019 The International Conference on E-Learning in the Workplace Conference Proceedings*. New York: ICELW. ISBN: 978-0-9827670-9-2. [https://learningideasconf.s3.amazonaws.com/Docs/Past/2019/Papers/Onatra\\_Palencia.pdf](https://learningideasconf.s3.amazonaws.com/Docs/Past/2019/Papers/Onatra_Palencia.pdf)

Red de Aprendizaje Invertido. (2014). *Pilares FLIP*. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>

Richardson, S. and Díaz Maggioli, G. (2018). *Effective professional development: Principles and best practice*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez-Buitrago, C, Onatra, C. and Palencia, S. (2019). *Pre-Service Language Teachers' Perceptions towards Self-Regulated Learning: Paving the way for Flipped Learning*. Institución Universitaria Colombo Americana (ÚNICA). Working Paper.

Ross, J. and Bruce, C. (2005) *Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth* Presentation at AERA, Montreal, April 2005. Montreal: Canada: AERA.

Schunk, D. (2001) *Self-regulation through goal setting*. ERIC/CASS Digest ED462671. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.3070&rep=rep1&type=pdf>

Taylor, W. (2016). *Teacher Education*. Encyclopædia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/teacher-education>

Weimer, M. (2010). What it means to be a self-regulated learner. *The Teaching Professor*. Retrieved from <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/what-it-means-to-be-a-self-regulated-learner/>

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64.

## Apéndices

### Apéndice A. Encuesta estudiantil

7/12/2020

Student Survey

#### Student Survey

This questionnaire has been created to collect information about your perceptions and behaviors in regards to autonomous learning. The information collected will allow us to propose future strategies to foster autonomy in our different programs. We guarantee anonymity and confidentiality in the treatment of the information collected with this survey.

**\*Obligatorio**

1. Dirección de correo electrónico \*

\_\_\_\_\_

2. I agree that my responses to this questionnaire are used for academic and research purposes within the project mentioned. \*

Marca solo un óvalo.

Yes

No

Demographic information

Choose the appropriate option.

3. Sex \*

Marca solo un óvalo.

Male

Female

4. Where do you live? Write your neighborhood or town. \*

\_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/1UHqPDc5AopDj/1WY1te8Wnsu7YFYzKYVgdTiv53EoYredt>

1/5

## 5. Age \*

Marca solo un óvalo.

- 16 - 18
- 19 - 21
- 22 - 25
- 26 - 28
- 29 +

**Independence  
and  
responsibility**

Read the following statements and choose the best option according to your most common behaviors. Choose a score between 1 and 4. 1 being strongly disagree, 2 disagree, 3 agree and 4 strongly agree.

## 6. 1. I search for materials or resources that can help me better understand a topic that is hard for me. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 7. 2. I hand in my tasks only when I know they are okay and complete. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 8. 3. I set learning goals. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 9. 4. I enjoy learning inside of class. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 10. 5. I enjoy learning outside of class. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 11. 6. I transfer what I learn in class to real life situations. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



12. 7. I know my learning difficulties. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 8. I device an action plan to work on my weaknesses. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 9. I do all my tasks regardless if they have a quantitative value or not (grade). \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 10. I organize my time wisely to be able to do all my tasks. \*

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

## **Apéndice B. Grupo focal**

### **Institution 1**

1. In one of the questions of the survey, we asked you if you surfed the web and some of you said yes. What do you surf the web for? Expand your answer.
2. Do you prefer to surf the web instead of going to the library? Explain your answer.
3. Concerning looking for materials and resources, do you do it? Is it important? What sources do you use?
4. What do you do when you have a problem understanding a topic?
5. Do you design an action plan to overcome your difficulties? Have you ever received any training on how to design an action plan to improve a specific area?
6. How do you transfer what you learn in class to real situations?
7. Do you think you take responsibility for your own learning? Explain your answer.
8. In relation to doing assignments, do you do them regardless if they have a quantitative value?
9. Does the grade give importance to the assignment? Does it influence your motivation?
10. Is the teacher the only one who can provide feedback?
11. Do you organize your time wisely to be able to do all your tasks? If so, how?
12. Do you think you do enough to direct your learning?

### **Institution 2**

1. Why do you consider looking for materials important? Has anybody told you to do so? And what kind of material do you look for?
2. Do you remember the context of that course? Do you remember the content?
3. It sounds very inspiring. Does anybody feel differently? Does anybody feel that the motivation to learn comes from a different place?
4. But what do you think? I mean, do you feel the necessity to apply what you learn in different classes in others and in your real life?
5. How do you go about creating an action plan and working on it?

6. How do you take responsibility for learning?
7. What do you think about my videos on YouTube and how we use them for class?
8. What do you think is necessary for a student in a flipped classroom to know?
9. I still have a couple more videos to do, any recommendations to make them even better?

### Apéndice C. Encuesta docente (Institución 1)

**Objective.** Get to know professors' perceptions and practices regarding Autonomous Learning in a BA in languages program.

**Instruction.** Dear professor, please feel free to answer the following questions in the most honest way. Information will be kept in an anonymous way. Thanks for your help.

#### Questions:

1. What's your opinion about autonomous learning?
2. Do you consider it important to promote autonomous learning among your students? Why?
3. Do you apply any strategies to promote autonomous learning in your classes? If so, which ones?
4. Do you think it is necessary to include specific training on autonomous learning in our program? If so, how and how often?

### Apéndice D. Entrevistas

#### Entrevista al docente a cargo de la asignatura “*Autonomous Learning*” (Institución 2)

1. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura?
2. ¿Cuáles son los contenidos de la asignatura?
3. ¿Qué ha sido lo más gratificante que le ha dejado enseñar esta asignatura?
4. ¿Cuál ha sido el reto más grande al enseñar esta asignatura?
5. ¿Cómo es el sistema de evaluación?
6. ¿Cómo y con qué frecuencia le da el *feedback* a sus estudiantes?
7. ¿Cómo se le puede dar continuidad a esta asignatura?  
¿Es necesario?

### **Entrevista al docente que creó la asignatura “*Autonomous Learning WWWWning*” (Institución 2)**

1. ¿Por qué quiso crear esta asignatura?
2. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura?
3. ¿Cuáles son los contenidos de la asignatura?
4. ¿Cómo es el sistema de evaluación?
5. ¿Cómo y con qué frecuencia se sugirió el *feedback*?

### **Apéndice E. Entrevista directivo (Institución 2)**

1. ¿Por qué se crearon las materias del primer semestre?
2. ¿La articulación del currículo es un objetivo institucional?
3. ¿Cuáles son los criterios de selección de maestros?



## **Fostering Fluency in Adult Students of EFL through Flipped Learning**

*Wendy Katherine Rey Cárdenas<sup>1</sup>  
Sandra Marina Palencia González<sup>2</sup>  
Universidad Libre*

---

1 [wendyk-reyc@unilibre.edu.co](mailto:wendyk-reyc@unilibre.edu.co)

2 [sandram.palenciag@unilibre.edu.co](mailto:sandram.palenciag@unilibre.edu.co)

## Introduction

This project arises from the need that adult students at basic English level had in terms of oral communication, specifically in the development of fluency in speech. To contribute to this aspect, Flipped Learning was chosen, considering its role in the EFL teaching-learning process. In this way, this project aimed at determining the influence of Flipped Learning in the development of oral fluency in English of adult learners at a basic level. To achieve this goal, it was necessary to diagnose students' difficulties in terms of fluency, to encourage fluency in English by means of the implementation of Flipped Learning and to analyze and evaluate the effect of this approach on students' oral fluency. Within the qualitative approach, this study was developed under the principles of action research. The theoretical framework was built in relation to the variables stated at the beginning of the process: Flipped Learning, Oral Fluency and Andragogy. These topics were theoretically developed, along with the concepts that support it. To analyze data, collected by using an initial and final diagnostic activity, a first contact and periodic survey and field notes, Thematic Analysis (Braun and Clarke, 2006) was used. Within this type of analysis, the themes or patterns that emerged during the process of analyzing the data were introduced. Finally, the conclusions reached by the pre-service teacher after this research process will be shown.w

### Theoretical framework

wwThis section includes the main theoretical foundations which support the development of this study: Oral Production, Flipped Learning (FL thereafter), and Andragogy. The first construct, highly valued by teachers and students, is taken into consideration because it was identified that students often fail to express their thoughts and feelings fluently

when they are asked to participate in communicative activities. The second one endorses this study as the approach that promotes active learning and students' engagement, essential to enhance students' oral skills, and fluency in a foreign language. Finally, Andragogy takes into consideration the main characteristics and principles related to adult learning, which is the population under study.

### ***Oral production***

According to Goh and Burns (2012), oral production, also labeled as speaking, "is a highly complex and dynamic skill that involves the use of several simultaneous processes—cognitive, physical and socio-cultural—and a speaker's knowledge and skills have to be activated rapidly in real time" (p. 166). Also, oral production is an interactive process of constructing meaning that involves producing, receiving, and processing information. Thus, this is the process by which the individual transmits what s/he thinks verbally, using the word. In this process, several aspects such as pronunciation and fluency, being affected by socio-cultural and affective factors, must be considered.

When speaking, there are several factors that are involved, and speakers must be able to manage the communicative situation without the opportunity of planning what they will say in advance. In this way, Burns (2016) states that there are three different factors that take place in the act of speaking: the cognitive, social, and affective factors.

**Components of the speaking skill.** According to Vanderkevent (cited in Tyasti, 2017), participants that play a significant role in the oral interaction are:

**Speakers.** They express information such as opinions and feelings by producing articulated sounds that can be understood and processed by another participant. It is necessary to have a speaker, otherwise, the opinion or the feeling will not be stated.

**Listeners.** They receive the information that is being orally produced. If there are no listeners, speakers will express their opinion by writing.

**Pronunciation.** It is the ability to produce clearer language when speaking. Here, there is a phonological process involved, which determines

how sounds are produced and these can vary and pattern in spoken language. Pronunciation plays a significant role because it makes the communication process easier in terms of understanding words in an oral way.

**Fluency.** This concept refers to the ability to express oneself easily and articulately. The British Council points out that “fluency in a language means speaking easily, reasonably quickly and without having to stop and pause a lot” (British Council, 2015). This definition was chosen since it deals with the topic of oral production from the perspective of interaction and communication, which is relevant for this project because it focuses on the development of the ability to communicate in the target language.

When it comes to the development of fluency in the classroom, there are some conditions that need to be met when speaking. According to Nation and Newton (2009) they are:

The activity must be meaning-focused. When speaking, it is important to be focused on the demands and the real-time pressures that the learner may have to have a meaning-centered exercise of communication.

The learners must take part in activities where all the language items are within their previous experience. This condition refers to the fact that the speaker must talk about familiar topics and types of discourse by using known vocabulary and structures. These activities come from experience since the knowledge required to do it is already known and practiced before by the speaker.

There must be support and encouragement for the learner to perform at a higher-than-average level. The teacher should plan communication activities in which students have less time to hesitate or plan their discourse and responses to the interaction so that they are more spontaneous. This implies the transition from activities prepared in advance to those of a more advanced level and almost immediate responses to the interlocutor’s demand.



## ***Flipped Learning***

According to the Flipped Learning Network (2014), Flipped Learning is a pedagogical approach in which direct instruction is moved to the individual learning space. This means that the time the teacher takes to explain a topic in class can be used to apply it and clarify doubts in the group learning space since it condenses the information in a diffusion medium such as a video, a text, or an audio. With the Flipped Learning, the teacher is not the center of the learning process anymore, but the student is.

In 2017, the concept of FL evolved, and Talbert (2017) defined it as “a pedagogical approach in which first contact with the new concepts moves from the group learning space to the individual learning space in the form of structured activity, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter” (p.15).

After going through this awesome process, the researcher conceived her own definition of this approach: “Flipped Learning is an enriching teaching approach that fosters active learning in and outside the classroom, it includes purposeful structured activities where students become the center of the learning process and the teacher is its facilitator, and enhances autonomous work, cooperative learning and a good class time management”.

**The Pillars of F-L-I-P.** Engaging students in FL requires that teachers include four pillars in their practice: flexible environment, learning culture, intentional content, and professional educator (F-L-I-P). Ramírez (2017) presents them as follows:

**Flexible Environment:** Students can access the material that the teacher designs, as many times as they want and from anywhere, adjusting to their learning pace. This flexibility should be present, not only in the individual learning space, but also in the group one, since students learn differently, and the teacher should consider these differences when planning a lesson. A classroom should be a place where changes, mistakes and alterity are accepted and considered to be useful tools for improvement and reflection.

**Learning Culture:** FL becomes a culture since students are the center of the learning process. The teacher creates meaningful activities. At the beginning of the implementation of this approach, students may react to the change in a negative way, not wanting to leave the traditional way of learning. But later, after applying it to several lessons, students will realize that this methodology consist of a culture of learning where autonomy and teamwork reside in the same environment.

**Intentional Content:** When working with Flipped Learning, it is always essential to plan lessons with a purpose. It is not only recording a video and letting students watch it, but it is also thinking about the type of structured activities they will do while being in the individual learning space. In the group learning spaces, the teacher should bring a wide variety of strategies to enhance students' creativity and skills to ask questions.

**Professional Educators:** After implementing Flipped Learning, teachers gain a lot of experience and can even improve their practices when planning, designing and guiding lessons. When flipping, the teacher gives feedback and assesses students so that they can receive constructive criticism for their improvement. The teacher who implements Flipped Learning in the classroom must be reflective and dynamic.

**Learning spaces.** When you *flip* a class, it is always essential to define that there are two learning spaces. The first is called Individual Learning Space (ILS thereafter). Here, students can access the new content from wherever they are, at any time, and at their own pace. This space focuses on developing low thinking skills such as understanding and remembering, by assigning material to explore, which must be short, concise, creative, and eye-catching to students (Bergmann and Sams, 2012)

Before assigning pre-class media, teachers should teach students how to access the content and how to take notes, to prepare themselves before the in-class lesson. There are different strategies to take notes, for example the Cornell Note-Taking System, as well as plenty of tools to create content and track students' progress. Teachers need to train themselves before applying this methodology in their classes.

The other space is the Group Learning Space (GLS thereafter) which takes part after the previous one because it is where students apply

the new content learned through the pre-class media tool. In contrast with the first one, this space addresses Bloom's Taxonomy higher order thinking skills, such as creating and analyzing (1956). In this space, practical and well-organized activities take place. It is recommended to include a variety of active learning strategies such as Inquiry, Peer Instruction, and In-class flip, as well as reflective and collaborative learning among students. This will encourage students' responsibility and engagement to the lesson, generating expectations towards the next session of class.

Strategies when flipping. When flipping, we need to have a goal for everything we want to do in and out the classroom. That is why there are many different strategies that can be used in a Flipped Learning environment to help the teacher achieve these objectives. These strategies include a very useful note-taking system that students can use to keep the main ideas of the new concept in mind, a way to work with students that may not have access to the pre-class material in the ILS and the types of stations that can be set up when flipping a lesson.

In-class flip. This strategy arises from the need to help those students who have difficulties to access the material before class. They may encounter issues such as not having a computer, internet, multimedia networks, etc., or they may not be used to having an active role in their learning process. That is why helping them to become autonomous learners is a must when flipping your classes. For them to be in the same conditions as others in terms of knowledge, they can access the material that was prepared by the teacher by using the in-class flip. As its name implies, it consists of bringing the flip (which is what we do in the traditional Flipped Learning) into the classroom meaning that students who did not access content before class must do the home part in class while the others start doing their practice right away. This may be done by using the station rotation model (Barnes and Gonzáles, 2015).

**Station work.** According to Tucker (2016), this type of class work consists of the moment when "Students rotate around the classroom to different learning stations". There are six types of stations where students can work on many different activities that were previously planned by the teacher. The teacher can use a lot of creativity to design the stations. He can use colors, banners, technology, board games, among others.

**Types of stations.** According to Ramírez (2019), there are six types of stations that can be set up by the teacher by considering the number of students he has and the interests and needs of each group.

**Flip station.** In this part, students do the home-part in class. It replaces the teacher's explanation of the topic. The material in this station can be a video, a hyperdoc, a reading, a listening, or any element that can be used to spread knowledge.

**Practice station.** As its name mentions it, in this station students put into practice all the information they gathered in the ILS. There is a wide variety of activities that can be done in this part. Some activities that enhance active learning and that encourage Bloom's taxonomy high cognitive processes (applying, analyzing, evaluating, and creating) are concept mapping, mind mapping, chain stories, brainstorming, and think-pair-share. Also, there can be several practice stations, the amount the teacher considers is appropriate for students to gain confidence or mastery of the topic.

**Independent station.** Teachers may have fast finishers in their classroom: students who develop the activities in the practice stations in a very quick way. Teachers need to have other options or alternatives to maintain attention and productiveness in students. This is a good station when it comes to keep students concentrated on the topic and to avoid distractions. Here, students can play a game or play with cards. They can even do silent reading or any activity that can be significant and striking for them.

**Feedback station.** Students reflect about their learning, their classmates work, the teacher's role when it comes to guidance and assistance in the process. They can also give their opinions on the lesson itself or the content put in the material.

**Teacher support station.** Even though the teacher should be hovering all over the classroom helping students with their doubts regarding the content or technical aspects with the activities, there can be a specific station where students can find their teacher's support whenever they need it.

**Peer instruction station.** In the classroom there can be some students that have already reached mastery of the topic or that understand faster than others, since their learning way is characterized for catching all the information at once and applying it right after. This way, the teacher can set up a station for these students to help their classmates if they are

struggling with something. It is not a secret that they understand much better if they explain the topic to themselves.

## **Andragogy**

According to Knowles (cited in Kearsley, 2010), andragogy is the art and science of adult learning, thus andragogy refers to any form of adult learning. Andragogy is equivalent to pedagogy, but based on their Greek meanings, they are different. Pedagogy means ‘child-leading’ while Andragogy means ‘man-leading’. Therefore, six assumptions regarding adult learners were made by Knowles. This author was chosen because he is the father of this theory and provides essential foundations for the development of classes with adults and this is relevant for the present project as the population is adult and it is important to know their characteristics and ways of teaching for them.

In 1980, four assumptions concerning the features of adult learning were made by Knowles. In 1984, the fifth assumption was added by himself. These assumptions are self-concept, adult learner experience, readiness to learn, orientation to learning, and motivation to learn.

The first assumption is related to the fact that adult learners need to know the reason why they will learn something and explore the real-life possibilities of this new learning experience before starting the process. According to Knowles *et al.* (2005), adults need information in three different aspects: how they are going to develop learning skills, what they are going to learn and why that learning is important. Most of the adult people feel the necessity of searching for the benefits or the advantages of learning something new before they start with it. Therefore, teachers are encouraged to make students aware of the “necessity to know” and explain to them the advantages and challenges this new experience could bring to their lives.

As adulthood is reached, learners become self-directed and mature human beings, that is why the self-concept assumption has a very important role in andragogy. This is the way adults perceive and recognize themselves as responsible human beings. While in the pedagogical model students are conceived as beings with dependent personalities, in the andragogical model adult learners are considered as autonomous and independent people. At this point, the concept of maturity is considered, as well as the responsibility that adults have over their own acts. In this sen

se, teachers must know that students have their self-concept, and therefore, they expect to be treated as such. It is always important to consider adult learners' opinions and suggestions about the class, this will show them that the teacher recognizes their autonomy and independence.

Adults' experience can be a useful resource for learning. This is the third assumption. Thanks to age, adults have lived through various situations that allow them to build their own experience. Each person has their own background, which has an important role in the learning process because, based on what has been lived or learned in the past, learners have a series of likes, interests or needs which must be considered when planning the thematic axes of the subject. Adult learners already have an identity, in most of the cases, it is already defined, and they have prior knowledge that will enrich the teaching-learning process, with the teacher being the person who provides the environment for this to happen. This is one of the reasons why getting to know students since the first day of classes is always essential.

With the fourth assumption, it is known that while human beings grow up, their readiness to learn is oriented to the developmental tasks of their social roles. According to Knowles (cited in Sánchez, 2015), in the pedagogical model, it is assumed that learners are willing to learn having the condition of passing the subject. On the other hand, in the andragogical model, adults are considered to have the desire to learn and have the best disposition because they no longer focus on obtaining a passing grade, but on obtaining the knowledge that may be applicable to their real life.

Knowles states that this type of population has an orientation to learning and applying concepts rather than memorizing topics. Adult learners want to focus on developing skills, solving problems, or completing tasks that allow them to function better in real life. That is why the content of the subject does not become the primary center of attention for them. When learning, adults consider that skills, tasks, and problems put in context are more relevant than only concepts and theory.

The last assumption is that adults' motivation to learn is internal. It is true that adults have external motivations to learn such as getting a better job or traveling. However, it is also important to highlight that there is an internal motivation that has to do with the student's self-

concept, self-esteem, and the desire for self-improvement. This internal motivation is more evident than the external one. This aspect will allow the learning process to be smoother and more enjoyable since learners will be willing to continue in the process, leaving aside the concept of grades and external pressures.

Also, Knowles (cited in Pappas, 2013) states that there are some principles regarding adult learning that should be considered when working with this type of population. These principles are that adults need to be engaged in planning and evaluating their training; experience offers the foundations for the learning activities; adults are most concerned about learning topics that have prompt significance and impact to their job or personal life; and adult learning is focused on problem-solving rather than on content.

As it is stated in the first principle, adults need to take part in the planning and assessment processes of the institution they are involved with in terms of learning. For this reason, the first-class session should be aimed at getting to know students and listening to their expectations regarding the course. Their suggestions can contribute valuable insights to the planning and evaluation process within an institution. Their previous experiences as adult learners can enrich teaching-learning practices, as it is clearly said in the second principle.

Another assumption made by Knowles is that adults consider that the basis for learning is their experience, even though it includes some mistakes they may make while they are in this process of getting new knowledge. Adults need to know how their progress is going by using what they are learning in a real-life context. Mistakes are part of the process, that is why the teacher must be open to the possibility that their students are wrong. What is more, there is always something to learn from mistakes, so students can make them without feeling ashamed of it.

Learning subjects which are related to a determined job field is very relevant for adults when they study something. That is why contents should be centered on students' interests. Students need to feel that what is taught is useful for their lives. Although it is difficult in a large group of students to address each one's interest separately, there should be spaces where students feel that their teacher is helping them individually.

However, strategies can be created to find common aspects among the population. That way, most interests and needs can be covered by the teacher.

“Adult learning is problem-centered rather than content-oriented” (Kearsley, 2010). As it was stated before, what is being taught must be relevant and useful for students. Starting with a question is one of the strategies that can be used to motivate problem solving in the classroom. Giving students the possibility to think about a solution for something is always a good way to make them move forward in the learning process and to help them develop high order thinking skills. If learners can prove that the knowledge that they are learning is useful, they will probably continue to be motivated to progress.

### **Research design**

This study followed the principles of the qualitative paradigm, and within it, the chosen type of study was action research. The qualitative paradigm is the collection of information based on the observation of natural behaviors, discourses, and open responses for the subsequent interpretation of meanings. This research is interpretive, meaning it is sustained in a hermeneutical conception, its collection techniques allow researchers to access data to be observed, described, and interpreted (Hernández-Sampieri, 2014). Action research is seen as a practical inquiry carried out by teachers, in a collaborative way, to improve their educational practice through cycles of action and reflection.

Furthermore, action research is a qualitative research method that is fundamentally based on turning what happens in the daily teaching activity into the center of attention to discover which aspects can be improved or changed to achieve a more satisfactory performance. This approach implies an action and participation in the research process, since the pre-service teacher was involved in the teaching-learning process and at the same time observed the context not only from the external perspective, but also from an internal perspective, in the field of research to answer the questions initially raised in the project.

### ***Data collection instruments***

Four instruments were used to collect the information for the development of this study: a diagnostic activity (initial and final),



participant observation and researcher's field notes, surveys (initial and periodic), and audio recordings.

**Diagnostic activity.** According to Vallejos (2008), a diagnostic activity is “the identification of the nature or essence of a situation or problem and the possible or probable cause of it, it is the analysis of the nature of something” (p. 12). Moreover, Alderson (2005) states that diagnostic activities “are designed to identify both strengths and weaknesses in a learner’s knowledge and use of language. Focusing on strengths will enable the identification of the level a learner has reached and focusing on weaknesses or possible areas for improvement should lead to remediation or further instruction” (p. 256).

In this way, the diagnostic activity served to identify students’ difficulties in terms of fluency, what they already knew and how far we wanted to lead them. This activity focused on speaking. Students had to introduce themselves and, after a brief introduction to the topic made by the teacher, they had to prepare a short oral presentation about an assigned subtheme. Through a rubric for speaking, aspects that were not allowing students to be fluent were identified. Then, the teacher raised a question that led this project. Also, the teacher could observe their behavior patterns when speaking such as shaking hands or legs, which indicated they felt anxious at that moment. These observation notes were confirmed by the survey. The diagnostic activity shed light on the most appropriate type of strategy for the group, their strengths, and weaknesses that needed to be worked on. The sessions in which the diagnostic activity was applied were audio recorded to render account of students’ development in terms of oral fluency. Likewise, not only was a diagnostic activity carried out at the beginning of the course, but one was also applied at the end of the implementations. This, to compare the rubric scores and establish if there was an improvement in students’ fluency.

**Participant observation and field notes.** Participant observation is a term that is frequently used “to designate a methodological strategy that involves the combination of a series of data collection and analysis techniques, including observation and direct participation” (Latorre, 2005). This strategy allows teachers to have a better approach to students and their context and the problems that concern them and allows them to know the social reality that could hardly be achieved through other techniques. This methodology is known as “participant” because the

teacher is involved in the space where the research will take place. What the researcher is observing can be recorded in an instrument such as field journals, recordings, or photographs, if allowed by the institution.

Participant observation involves social interaction between the researcher and the participants in their context where data is collected in a systematic way and not intrusive. To register the observed data, field journals were kept by the researcher to describe in detail the development of the sessions using the chosen approach and identify how students performed in terms of fluency in oral production.

Field notes are records that contain information collected by the researcher. They also contain descriptions and reflections perceived in the context. This technique aims to have the narratives that are produced in the context in the most exact and complete way possible, as well as the actions and interactions of people.

Surveys. Díaz de Rada (2002) defines surveys as “a systematic search for information in which the researcher asks participants the data he wants to obtain, and then collects these individual data to obtain aggregated data during the evaluation”. This instrument helps researchers to gather data in an organized way through questions that are closed or open which were raised by taking variables into account. With a survey, the teacher can know students’ likes, interests and characteristics which represents a potential information to design meaningful lessons and material. Also, teachers can confirm if a problem they observed in class is worth addressing considering students’ perceptions. If the teacher thinks, for example, that reading skills need to be improved, but through the survey he realizes that students’ do not consider it an issue or something they would like to work on, it will be very hard to motivate students to participate in activities aimed at improving these skills. Instead, if students express that they are eager to work on something specifically, everything can be easier for the teacher and themselves. Learning is better when we are all motivated. Surveys can also be considered as a brief interview or discussion with individuals about a specific topic. Within this research project, two types of surveys were applied: First contact survey and periodic survey.

**First contact survey.** This survey was applied on the first day of classes and its main objective was getting to know the context in which

students were developing and confirming what had been observed in the diagnostic activity. The survey was structured in four sections and was answered anonymously (see Appendix A). The first included the consent to data processing, gender, age range, educational level, and occupation. The second section is called “about your approach to the language” and questions were oriented towards identifying their perceptions regarding strengths and weaknesses in the language and their motivations for learning it. The third part inquired about their preferences and how much time they spent on mobile apps. This was done to design materials that was meaningful and of their interest. The last section was about students’ accessibility to technology and their appreciation of their virtual tool’s mastery.

Periodic survey. It is called a periodic survey because it occurred frequently. Students answered this survey after each class to evaluate the didactic and methodological aspects of the session (see Appendix B). This allowed the teacher to identify what she should improve for the following lessons. Also, students evaluated their own performance during the academic period, giving a score to each of the 10 items on the scale. Finally, there was a section of open questions so that students could express themselves more spontaneously about the class. Quite interesting responses were collected, which helped to improve teaching-learning practices.

Audio recordings. Audiovisual media are techniques that the research teacher uses to record previously selected or targeted information; the information depends on the researcher and not so much of the medium that is used, although this mediates the type of information that is recorded. The main types of audiovisual media are photography, videos, and audio recordings (Latorre, 2005).

Audio recordings are a great technique when the purpose is to record and analyze verbal aspects present in students’ oral production. They allow the researcher to capture verbal interaction precisely and identify general verbal patterns in an oral activity. In the specific case of this research project, recordings were transcribed (see sample in Appendix C), and this served for further study within the phase of analysis of the results.

## ***Population and Sample***

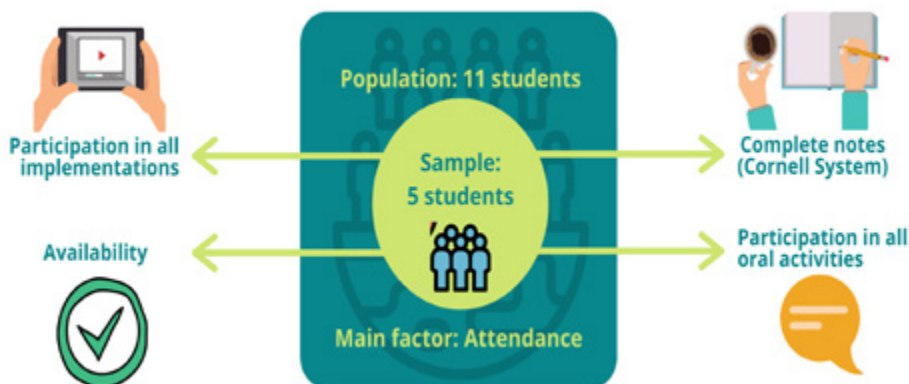
Extension Courses at the private university involved in this study have a diverse population that comes from different parts of Bogotá and are native to different parts in Colombia. This means that there was a very enriching convergence of cultures in class. The population considered for this study is made up of 11 students: 8 women and 3 men. On average, the population belongs to strata 2 and 3 according to the Colombian socioeconomic classification. Regarding their educational level, 27.3% of the population finished high-school, 18.2% have done a technical course, 45.5% have completed an undergraduate study and 9.1% were studying or already got graduated from a master's degree. All students worked in different fields such as education (3 of them were early childhood teachers) and business. 5 students were full-time mothers and some of them worked in cosmetics or clothes sales. Another relevant aspect is that all students had a family (wife/husband and children) and wanted to learn English for personal growth and to get better opportunities in their job fields. In general, there was a lot of motivation during the whole class period, so this was not an issue to address in this study.

To select the sample for this research project, we drew from the premise that a sample, in the qualitative approach, is a group of people from which the information is collected and analyzed. According to Hernández-Sampieri (2014), this group does not have to necessarily be statistically representative of the universe or population under study. Moreover, Mertens (2010) points out that, in qualitative sampling, it is usual to start with the identification of favorable environments, then groups and, finally, individuals. Even the sample can be a single unit of analysis (case study). Qualitative research, due to its characteristics, requires more flexible samples. The sample is constantly being evaluated and redefined.

Within the non-probability sample method, defined by Hernández-Sampieri (2014) as “a choice of elements that does not depend on probability, but on causes related to the characteristics of the study or the purposes of the researcher” (p. 176). For the purposes of this study, the convenience sampling was chosen. Regarding it, Ilker et al. (2016) state that members of the target population should meet certain practical criteria, such as easy accessibility, geographical proximity, availability at a given time, or the willingness to participate.

For this research project, the sample was chosen among students who met the following criteria (see figure 1):

Figure 1  
Criteria to choose sample (Own source).



These five students attended all the sessions and since they were never absent, they could participate in all the implementations during the semester. This fact allowed the researcher to observe their development in terms of fluency since their process was continuous and, in that way, more reliable for the analysis. Likewise, they did all the oral activities aimed at improving fluency, they were available most of the time to answer surveys and help classmates with peer instruction, and they took complete notes, an important aspect for Flipped Learning to be successful.

## Findings

In this section, the findings that emerged from the data analysis, as well as their interpretation, will be presented. Thus, three themes emerged. They will guide the analysis of the information collected during the implementation process carried out by the teacher.

### **The role of Flipped Learning in English as a foreign language learning**

Flipped Learning was the pedagogical approach used as the basis for the design and development of implementations. In the eight sessions,

some Flipped Learning strategies and the theory on station work proposed by Ramírez (2019) were put into practice.

Linking the learning spaces and the pillars of Flipped Learning, the ILS included the Intentional Content pillar since, from the first contact survey, it was possible to identify the interests of the population to design the materials in a way that was meaningful to them. Each video was made with a specific learning objective. This is also related to the Professional Educator pillar, as classes were planned in detail by describing all the activities and the materials to be used. In the practicum, the researcher was given a format to plan lessons and it was necessary to reform some parts by adding the ILS activity description, the class outcome and the entry and exit ticket. The moments of the class were divided into stations and were given a specific type of assessment.

Another pillar is Learning Culture. Here it is important to mention that Flipped Learning helped students strengthen their autonomy in terms of preparation before class and their awareness of their responsibilities in their learning process. Moreover, students developed this learning culture pillar in terms of teamwork or collaborative learning. In the first sessions, some of them noticed that not all the group knew how to access some virtual tools that the teacher requested to use to complete an activity in class. In fact, the teacher designed worksheets with steps to access the tools that were going to be used during the semester, but even if she also explained this several times, there were some students that could not put the explanation into practice. In session 5, when a student could not open a Web page, a classmate called her over the phone and guided her step by step by going at her pace and she could do it!

Another pillar is Flexible Environment, which is a very good aspect when teaching and learning EFL. This pillar was present in both ILS and GLS. In the ILS, the learning environment could be anywhere. A place where students could feel comfortable and eager to learn and have the first contact with new concepts. In this space, students could go at their own pace, and it facilitated the process of understanding and remembering (Bloom's taxonomy lower thinking skills) and the process of taking notes with the format given by the teacher. However, as it is a flexible environment, students could simply not use the format given, but they could create their own.

On the other hand, the Flexible Environment pillar was also observed in the GLS. As it is known, 2020 will be remembered as the year when COVID-19 hit the world and it was declared a pandemic. Therefore, the Colombian government, and many others around the world, ordered a full lockdown to stem its epidemic. Keeping that factor in mind, it is important to note that, for the development of this study, sessions 1 to 3 were developed face-to-face at the facilities of the institution and sessions 4 to 8 were carried out on-line through the Microsoft Teams, Zoom and Google Classroom platforms. In this connection, it was noted that in the first three sessions, the classroom was set up with stations that were marked with banners designed by the teacher and for the other five, the teacher had to rebrand her materials (turning them into virtual ones) and to adapt strategies to virtual platforms.

### **Oral fluency development in adult learners**

In EFL, the speaking skill is essential for communication in real and daily contexts. In fact, Abdullaeva (2018) states that one of the most important oral production subskill is fluency, which is “the ability to express oneself in an intelligible, reasonable and accurate way without too much hesitation; otherwise, the communication will break down because listeners will lose their interest”. According to the first contact survey, all students were interested in improving their speaking skill, fluency specifically for personal growth or for getting better job opportunities. Based on this result, it was determined that oral fluency would be developed, and diagnostic activity #1 was implemented.

At the beginning of the process and at the time this diagnostic activity was done, students were supposed to be at level A2 of the Common European Framework. However, it was observed and recorded by using a rubric, that they were at level A1 in terms of fluency: “Can manage very short, isolated, mainly prepackaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate fewer familiar words, and to repair communication” (CEFRL, 2001) Following the rubric, the results of the diagnostic activity indicated that students had the lowest scores in grammar and fluency (average of 3). When it comes to grammar, it was observed that they knew verb tenses, but not when to use them. In terms of fluency, it was noticed that students paused a lot during the presentation due to several reasons: Forgetting information, looking at the phone for ideas, feeling anxious and fearful of speaking in public and finding the correct words to include in the sentence.

During the development of this process and after having identified that fluency was a need to tackle among the population under study, a series of oral activities were designed to help them achieve the goal of being able to communicate without so many difficulties. In sessions 2 and 3, some students were negative about the possibility of improvement. They expressed that they did not believe that they would be able to speak fluently due to their age. They were encouraged by the teacher researcher relying on the fact that age is not an impediment to learn, it all depends on the attitude and the desire that one must get.

As sessions moved forward, those students who believed they were not going to make any progress had good comments from their classmates and the teacher. Those comments were given as feedback after having done the speaking activity in session #4. They had already reduced the amount of filler sounds and long pauses during the conversation. This could be observed thanks to the fluency check card (see Appendix D) that each class was filled out after the oral activities. With this strategy, students were able to keep a track of their progress.

Students had a significant improvement in fluency and grammar. Keeping in mind that the other skills were already strengthened and those that needed more attention were the two previously mentioned. In the initial diagnostic activity, the group average was 30 points out of 50 and in the final activity, the group obtained an average of 43 points out of 50. This score shows that there was an advance in the development of oral fluency in students.

### **FL in the development of adult learners' oral fluency**

Regarding the development of oral fluency in adult students, Flipped Learning had a high incidence. In the first place because it allowed us to free up time in the class to work on this subskill. Its pillars guided us for the design of the oral activities and the material. The strategies guided the teaching-learning process, and their assessment principles gave us light on how to carry out this process during the semester.

Similarly, Flipped Learning includes technology in its implementation and this fact helped adult students set high challenges and goals in terms of mastering these tools. Periodic survey #9 showed that upon completion of implementations, they considered their technology



mastery had improved. Finally, with the preparation in the ILS, students were able to stop feeling so anxious and fearful about participating in the oral activities. Having a first contact with the new concepts in the ILS increased their confidence to speak in the GLS.

Another very important aspect when flipping is autonomous work. It came with a learning culture that was built during the process. Students became aware of this aspect when they realized that their learning was up to them and no matter what the teacher did, if they did not do their part, it was difficult to see progress in their process. In this way, students started to be autonomous with the ILS activities and they prepared their questions and note-taking formats for the entry ticket moment of the class.

When synchronous activities started, there was a student who lost his job at a restaurant due to quarantine. That was why he had to move to his hometown where there was no Internet connection and he had to walk several miles to get to a friend's place with a bit of Wi-Fi connection. Sometimes, he could not join synchronous sessions in Teams so he watched the recordings for those classes whenever he could, mainly on Saturday night or Sunday morning. This student's responsibility level was so high that he even called his classmates to have small conversations with them in English for him to be able to fill the fluency check cards and give each one of them feedback. Also, when we had station rotation sessions, he used to call a classmate to participate in Zoom Breakout Rooms by being on speakerphone. He was always aware of everything that happened in the group and kept in contact with his classmates and the teacher by emails and phone calls.

## **Conclusions**

Flipped Learning is a significantly helpful and practical approach that allows teachers to free up time in class to work on other skills that students need to develop. It turns a traditional lesson to one that is dynamic, interactive, and unforgettable. FL has been the bridge for students to improve oral fluency and to change their perceptions about themselves. This approach, its pillars, its strategies, and its principles totally worked together to make students' oral fluency improve.

Students' difficulties in terms of fluency in English definitely improved thanks to the implementation of seven oral activities that

included FL strategies and principles. Students could overcome fluency issues such as hesitation, anxiety, filler sounds and long pauses when speaking. This improvement happened due to the fact that there was constant feedback on fluency aspects during oral presentations and conversations. Also, some ways to control anxiety were found, such as going outside of the classroom or sitting in a different place in the classroom.

When implementing FL strategies, instructions for stations must be clear, concise, and well demarcated by elements such as banners that allow students to locate themselves in the classroom space and know what the next step in the process is.

Adult learners feel more responsibility for their learning process when they are assigned a structured activity for the ILS and when that new knowledge is applied in the GLS and in daily life. It is important to let them know their progress and for that, not only the teacher should give them feedback, but also classmates. They can evaluate themselves. In this way Learning Culture is built.

Analyzing and evaluating are two processes that involve observation, description, and feedback. This represents an improvement in the quality of the learning process. When evaluating students' performance, it was noticed that FL had a positive incidence in their oral fluency development.

The assessment process must be carefully designed when working with FL. Instruments must have valid and relevant criteria so that feedback, which must be constant, is meaningful and contributes to a change for the student.

## References

Abdullaeva, U. (2018) *Characteristics of speaking performance*. Department of The Theory of The English Language Aspects. Uzbek State World Languages University, Tashkent, Republic of Uzbekistan.

Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. London: Continuum.

Barnes, M., and Gonzalez, J. (2015). *Hacking Education: 10 Quick Fixes for Every School* (Hack Learning Series). Cleveland, OH: Times 10 Publication.

Bergmann, J., and Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR, US: International Society for Technology in Education.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Cognitive domain.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. University of Auckland and University of the West of England.

British Council. (2015, June 18). *Voices Magazine*. Retrieved from British Council: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-essential-listening-skills-english-learner>

Burns, A. (2016) *Teaching speaking: Towards a holistic approach*. University of New South Wales, Australia.

Common European Framework of Reference for Languages (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.

Díaz de Rada, V. (2002) *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona.

Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of FLIP*. Retrieved from: [http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](http://classes.mst.edu/edtech/TLT2014/BCH120/Abkemeier--FLIP_handout_FNL_Web.pdf)

Goh, C., and Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.

Hernández-Sampieri, R. (2014) *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, México.

Ilker, E., Sulaiman, A. & Rukayya, S. (2016) *Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling*. American Journal of Theoretical and Applied Statistics. Vol. 5, No. 1, 2016, pp. 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11

Kearsley, G. (2010). Andragogy (M. Knowles). *The theory into a practice database*. Retrieved from <http://tip.psychology.org>

Knowles, N., Holton, E. & Swanson, R. (2005) *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. 8th edition. Routledge.

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Tercera Edición. España.

Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications. California.

Nation, I. and Newton, J. (2009) *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routledge. New York.

Pappas, C. (2013) *The Adult Learning Theory - Andragogy - Of Malcolm Knowles*. eLearning Industry. Retrieved from: <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>

Ramírez, M. (2017). *Flipped Learning*. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=qgs-96coZ30>

Ramírez, M. (January 16, 2019) *What's an in-class flip? (revisited)*. Blog post. Retrieved from: <http://martharamirez.com.co/blog/whats-an-in-class-flip-revisited/>

Sánchez, I. (2015) *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*. Universidad Cardenal Herrera-CEU. Valencia.

Talbert, R. (2017) *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*, Sterling, United States, Stylus Publishing LLC.

Tucker, C. (2016). In-class flip: The Flipped Classroom meets the station rotation model. Catlin Tucker. Retrieved from: <https://catlintucker.com/2016/01/inclassflip/>

Tyasti, M. (2017) *The implementation of scientific approach on speaking skill at the second-grade students based on learning styles in Sman 1 Pringsewu*. Lampung University.

Vallejos, Y. (2008). *Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica*. Teoría y Praxis Investigativa, 16.

## Appendices

### Appendix A. First contact survey

#### Caracterización de la población

Estimado estudiante.

El siguiente formulario ha sido creado con el propósito de conocer un poco más sobre los estudiantes del grupo Inglés 1C pertenecientes al Curso de Extensión de la Universidad Libre en la Seccional Bogotá. Su información se mantendrá anónima y confidencial y será usada solo para fines académicos como el diseño de material didáctico y la planeación de las clases.

**\*Obligatorio**

Edad \*

- Menos de 19 años
- de 20 a 40 años
- de 40 a 65 años
- Más de 65 años

Consentimiento: Estoy de acuerdo con que este cuestionario es anónimo y mis respuestas serán usadas con fines académicos y no serán divulgadas a terceros o medios de difusión masiva. \*

- Sí
- No

Lugar de residencia (Barrio) \*

Tu respuesta

Ocupación \*

Tu respuesta

Género \*

- Hombre
- Mujer
- Otros: \_\_\_\_\_

Nivel educativo \*

- Primaria
- Bachillerato
- Técnico o Tecnológico
- Universidad

Si hiciste una carrera técnica, tecnológica o universitaria, por favor escribe el nombre de dicha carrera:

Tu respuesta

#### Sobre tu accesibilidad a la tecnología

¿Qué dispositivos tecnológicos tienes en casa? \*

Puedes escoger más de una opción

- Computador
- Tablet
- Celular

¿A qué te dedicas actualmente? \*

Puedes escoger más de una opción

- Trabajar
- Estudiar
- Atender el hogar
- Otros: \_\_\_\_\_

De 1 a 10, ¿Cómo calificarías tu dominio de la tecnología? (Celular y computador) \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Muy malo           Excelente

### Sobre tu acercamiento al idioma

¿Has estudiado inglés anteriormente? \*

(EN OTRO LUGAR APARTE DEL CURSO DE EXTENSIÓN EN ESTA UNIVERSIDAD)

- Sí  
 No

Si tu respuesta es afirmativa, ¿Cuántos niveles has hecho?

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Qué es lo que más se te dificulta a la hora de aprender inglés? \*

Puedes escoger más de una opción

- Escuchar y entender  
 Hablar y sostener una conversación.  
 Escribir  
 Leer y comprender  
 Gramática y vocabulario

¿Qué habilidad te gustaría perfeccionar en el idioma extranjero? \*

Puedes escoger más de una opción

- Escuchar y entender  
 Hablar y sostener una conversación.  
 Escribir  
 Leer y comprender  
 Gramática y vocabulario

¿Por qué estás estudiando inglés? \*

Puedes escoger más de una opción

- Para Viajar  
 Para obtener un mejor salario  
 Por Superación personal  
 Por hobby  
 Otros: \_\_\_\_\_

### Sobre tus preferencias

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Cómo aprendes mejor? \*

Puedes escoger más de una opción

- Con canciones  
 Leyendo  
 Viendo películas, videos, etc  
 Con actividades lúdicas  
 Escribiendo  
 Escuchando radio, etc  
 Usando páginas web  
 Otros: \_\_\_\_\_

¿En cuál aplicación móvil pasas más tiempo durante el día? \*

Puedes escoger más de una opción

- Facebook  
 WhatsApp  
 Instagram  
 Twitter  
 Snapchat  
 TikTok  
 YouTube  
 Messenger  
 Spotify  
 Netflix  
 Bitmoji  
 Google maps  
 Pinterest  
 Duolingo  
 Otros: \_\_\_\_\_

## Evalúa la clase

¡Gracias por venir a clase!

Nos gustaría recibir tus comentarios para poder seguir mejorando nuestras prácticas pedagógicas. . Llena este formulario y comparte tus opiniones con nosotros.

Este formulario es de carácter anónimo.

TE RECOMENDAMOS RESPONDER LA ENCUESTA EN UN COMPUTADOR.

**\*Obligatorio**

¿Cuál es tu nivel de satisfacción en relación con la clase de hoy? \*

1 es nada satisfecho y 5 es totalmente satisfecho.

	1	2	3	4	5	
Nada satisfecho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente satisfecho

¿Cuánto crees que te sirvió esta clase para tu proceso de aprendizaje? \*

1 es poco y 5 es mucho

	1	2	3	4	5	
Poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

Fecha de la clase que vas a evaluar \*

Fecha

¿Qué es lo más importante que aprendiste en esta clase? \*

A continuación te presentamos algunos criterios de evaluación de la clase.

Califica cada uno de 1 a 5 \*

1 Insuficiente 2 Aceptable 3 Regular 4 Bueno 5 Excelente

La clase fue didáctica

La docente hizo buen manejo del tiempo

La docente hizo uso del libro y de otros materiales didácticos

La docente hizo acompañamiento y retroalimentación al alumno

La docente planteó el objetivo de la clase

La docente explicó con claridad y orden

La docente es activa y promueve la participación

La docente tiene un buen trato hacia los alumnos

La docente preparó su clase

La docente hace uso de la lengua extranjera en clase

### Autoevaluación

Ahora, califícate a ti, como estudiante \*

1 Insuficiente 2 Aceptable 3 Regular 4 Bueno 5 Excelente

Fui responsable con mis tareas

Llegué preparado a la clase

Participé lo más que pude en clase

Tuve un buen comportamiento

Aprendí mucho en la clase

Me siento motivado a continuar con las clases

Estoy comprometido con mi proceso de aprendizaje

Fui respetuoso con la docente y compañeros

Tomé apuntes de manera atenta y ordenada

Hice uso de la lengua extranjera para comunicarme con la docente y compañeros

Yellow: Fluency Blue: Pronunciation Green: Vocabulary choice Pink: Grammar

### Student 1: Women's rights in Sudan

Good afternoon today, I present the women's rights in the country of Sudan. First... emmm... the girls not has the right of decide for their life and the husband for them. I think they need the rights for marriage better. There is very much discrimination in this country. (long pause, looking at notes)

Well, also they can't work because the husband hits her. The women here not has freedom to life. The parents make her marriage before 15 years if they not want

I think they not want because they want to be doctors, lawyers, singers, other thing like moms. I not understand this reason that parents obligate her. (long pause, looking at notes)

Teacher cómo se dice compromiso? (teacher said: commitment) Oh ok. Well, we have a commitment of protege the women in Sudan. You can firm a petition for change this problem in this country. Listo

### Rubric score

Fluency: 2

Pronunciation and accent: 4

Vocabulary: 3


Grammar: 2

Details/Information: 4

Oral activity #2: Talk show / One picture, one sentence

## Fluency Check Card

You are a "Filler Sounds Officer" ! Each time you hear an "uh, um, eh" from your classmate, draw a sad face in a circle. At the end, try to advise him on how to improve that.



The image shows a 'Fluency Check Card' for an oral activity. It features a decorative border with geometric shapes in teal, lime green, and brown. The text describes the activity: 'Oral activity #2: Talk show / One picture, one sentence'. The main title is 'Fluency Check Card'. Below the title, it explains the role of a 'Filler Sounds Officer' and the task: to draw a sad face in a circle whenever a classmate uses filler sounds like 'uh, um, eh'. At the bottom of the card, there are 12 empty circles arranged in a 3x4 grid, and three sad face icons (one with large eyes, one with a straight line for a mouth, and one with a frown) positioned below the grid.





## **El Aprendizaje Invertido en el desarrollo del componente léxico en francés como lengua extranjera (FLE)**

*Julieth Tatiana Sánchez Ramírez<sup>1</sup>  
Clara Isabel Onatra Chavarro<sup>2</sup>  
Universidad Libre*

---

1 [tatiana-sanchezr@unilibre.edu.co](mailto:tatiana-sanchezr@unilibre.edu.co)

2 [clarai.onatrac@unilibre.edu.co](mailto:clarai.onatrac@unilibre.edu.co)

## Introducción

La presente propuesta investigativa se relaciona con la enseñanza del vocabulario en francés como lengua extranjera (FLE de aquí en adelante) en el contexto de los cursos de extensión de la Universidad Libre de Bogotá. La población general constó de 3 hombres y 16 mujeres entre los 17 y 60 años, de nivel A1, de acuerdo con el Marco Común Europeo (2002), los cuales reflejaron falencias en el conocimiento de unidades léxicas y conceptuales en FLE durante un proceso de observación participativa, así como en la prueba diagnóstica. Por esta razón, se planteó un trabajo enfocado en el fomento de dicho aspecto de la lengua, tomando en cuenta, por un lado, que las metodologías actuales lo han descuidado por considerar que su adquisición se da de manera inherente, y por otro, que, a nivel nacional, su estudio se ha concentrado únicamente en el área de inglés y desde un enfoque netamente memorístico.

Este trabajo, enmarcado dentro de la Investigación Acción, pretende determinar la incidencia de una implementación bajo el enfoque pedagógico del Aprendizaje Invertido, en el desarrollo y mejoramiento de la competencia léxica de los estudiantes, con el fin de responder a la pregunta ¿De qué manera contribuye el Aprendizaje Invertido al desarrollo del componente léxico en FLE de los estudiantes de los cursos de extensión de la Universidad Libre, nivel A1? Los constructos teóricos en los que se fundamenta este estudio son el Aprendizaje Invertido (Bergmann & Sams, 2012; Red de Aprendizaje Invertido, 2014) y el Léxico-Vocabulario (Genouvrier & Peytard, 1970; Castañeda, 1999; Lewis, 1993; Nation, 2001; Thornbury, 2002).

Como instrumentos de recolección de datos, se emplearon diarios de campo para registrar las observaciones participativas de la docente

en formación, un cuestionario-encuesta aplicado a los estudiantes para conocer sus percepciones respecto a su propio proceso, una prueba diagnóstica inicial para conocer el grado de conocimiento en vocabulario de los participantes, los formularios de *entry* y *exit-ticket* en los que se consignaron los aprendizajes y reflexiones de los estudiantes y finalmente, una prueba de salida con el fin verificar los posibles avances, después de la implementación.

El análisis de datos se realizó a la luz del “análisis temático”. El procedimiento consistió en la revisión de la información, la generación de códigos a partir de patrones latentes, la identificación de las categorías y la redacción de un reporte académico. Con base en los resultados obtenidos, fue posible concluir que la enseñanza explícita del vocabulario en clase, siguiendo los principios del AI, contribuye efectivamente al desarrollo de la competencia léxica, además de fomentar el trabajo autónomo, la interacción cooperativa entre estudiantes y brindar oportunidades para la aplicación de los diversos procesos cognitivos de la taxonomía de Bloom.

### **Marco teórico**

Este apartado se centra en la descripción teórica de los constructos en los que se soporta la presente investigación. De acuerdo con la problemática planteada, se desarrollan, primero, los conceptos relacionados con el componente Léxico y el vocabulario en una lengua extranjera y luego, algunas tesis sobre el Aprendizaje Invertido.

### **El Léxico y el vocabulario**

Los términos “léxico” y “vocabulario” se encuentran directamente relacionados y a menudo son utilizados indistintamente de acuerdo con el contexto. Por tal razón, conviene remitirse a la definición que brindan algunas autoridades en el tema y analizarlas para comprender hasta qué grado su tratamiento puede ser equivalente en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Para comenzar, los lingüistas franceses Genouvrier & Peytard (citados en Martín, 2009, p. 157), precisan que el léxico “es el conjunto de todos los vocablos que están a disposición del locutor en un momento determinado”, mientras que, el vocabulario “es el conjunto de todos los vocablos efectivamente empleados por el locutor en un acto de habla concreto”. Por su parte, Moudraia (2001), refiriéndose al trabajo de Lewis (1993) sostiene:

El enfoque lexical hace una distinción entre vocabulario, tradicionalmente entendido como un inventario de palabras individuales con significados fijos, y léxico, que incluye no solo palabras individuales sino también las combinaciones de palabras que nosotros almacenamos en nuestro lexicón mental. (p. 2)

Desde la perspectiva de Del Barrio de la Rosa (2017), para efectos de estudios lingüísticos, “tanto vocabulario como léxico se definen como ‘conjuntos de palabras’ de una lengua, ‘conjuntos’ que pueden establecerse con distintas finalidades prácticas” (p. 10).

En virtud de las anteriores observaciones, es claro que, tanto léxico como vocabulario tienen que ver con las palabras que componen una lengua. El léxico, sin embargo, abarca todo el repertorio que se encuentra disponible con sus significados para el uso de una comunidad lingüística. En cambio, el vocabulario, es el conjunto de términos de un idioma que un hablante conoce y emplea para comunicarse. Es posible deducir, por tanto, que el léxico es un concepto más amplio y que engloba al vocabulario.

No obstante, bajo un criterio más generalizado, tanto “vocabulario”, como “léxico”, remiten en igual medida a todas las palabras reconocidas por la academia y que se constituyen como norma. Para este último caso, la definición de la palabra “diccionario” también se les asocia. Cabe aclarar, que varios exponentes de teorías sobre el léxico o de propuestas para su enseñanza, como lo son Lewis (1993) y Thornbury (2002), no precisan distinciones entre ambos términos a lo largo de sus obra.

## **El léxico en el desarrollo del lenguaje**

Sin duda alguna, el vocabulario es uno de los elementos esenciales en el aprendizaje de una lengua y el principio de todo acto comunicativo. Tanto así, que en el proceso de adquisición del habla y después de superada la etapa pre-lingüística, lo primero que se manifiesta en el niño son precisamente las palabras dotadas de un especial contenido semántico.

A partir de los 12 meses (un año), incluso desde los 11 meses, el niño comienza a producir secuencias de sonidos bastante próximos a los

elementos lexicales de la lengua adulta, o sea las palabras. Estas formas verbales próximas a la palabra, van precedidas de producciones fónicas estables que contienen elementos de significación, constituyendo estas emisiones un anticipo de la capacidad del niño para utilizar un significante que comunique un significado. De esta forma el niño comienza con el desarrollo lexical, contando en su repertorio lingüístico 3 a 5 palabras (mamá, papá, tata, caca, etc.) (Castañeda, 1999, p. 1).

De acuerdo con la Teoría de los Rasgos Semánticos (Clark, 1971), el plano léxico se desarrolla progresivamente antes de que el niño adquiera conciencia sintáctica o morfológica. De hecho, para poder combinar las palabras que ha aprendido de acuerdo con las reglas gramaticales de su lengua, primero tuvo que haber entendido su significado y establecer relaciones funcionales entre ellas. De esta manera, el sujeto va reuniendo los elementos lingüísticos y sociales que le permitirán construir su habilidad discursiva. Sobre la base de estas consideraciones, se fundamenta la trascendencia de consagrar un espacio a la enseñanza explícita de vocabulario en las clases de lengua extranjera.

### **La competencia léxica**

Se comprende como el conocimiento o habilidad del usuario en relación con las unidades léxicas (Instituto Cervantes, 2019). Dicha capacidad de entender, utilizar y combinar las diferentes clases de palabras al momento de construir enunciados se reconoce como Lexicón Mental. Se trata, entonces, del conjunto total de vocablos en una lengua, del que dispone un hablante en su memoria.

En el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, el Marco Común Europeo de Referencia (2002) propone la Competencia Léxica, como uno de los elementos principales de la competencia lingüística general, la cual consiste en el conocimiento y empleo del vocabulario de la lengua por parte del alumno, para el desarrollo de su habilidad comunicativa. El nivel de dominio y el grado de riqueza de este elemento se clasifica por escalas desde A1 a C2, que sirven como criterio evaluativo.

### **Enseñanza del vocabulario en lengua extranjera**

Existen diversos factores que influyen en la asimilación y aprendizaje del vocabulario. Nation (2001) toma en consideración una secuencia de tres procesos, como parte de las condiciones psicológicas requeridas para

que las unidades léxicas puedan ser recordadas por el estudiante. Se trata *del* reconocimiento (*noticing*), la recuperación (*retrieval*) y el uso generativo o creativo (*generative use*).

El *reconocimiento* es el primer paso para crear la noción de un nuevo ítem lingüístico en la mente. Esto implica advertir, notar, identificar y dar una atención consciente al elemento desconocido. Autores como Schmidt, Frota y Ellis (citados en Nation, 2001) concuerdan en que aspectos como la prominencia de la palabra en un texto, el interés y la percepción de su utilidad para el conocimiento de la lengua, son factores que favorecen la realización de este proceso. Algunas formas para ejercitar el reconocimiento son: destacar con antelación las palabras que se pretenden trabajar, permitir pausas al encuentro de nuevos términos, explicar su significado por medio de la definición, un sinónimo o la traducción directa, buscar en el diccionario, etc.

La segunda fase es la *recuperación*, que ocurre cuando una palabra (previamente reconocida) es recordada posteriormente. Baddeley (citado en Nation, 2001) afirma que esta práctica permite fortalecer la información almacenada sobre el ítem y facilita su retención para próximos encuentros. Numerosos estudios de Elley, Stahl y Fairbanks (citados en Nation, 2001), destacan la relación entre la repetición y la permanencia de las palabras en la memoria, antes de que su recuerdo se desvanezca. Conforme a esto, Nation (2001) sugiere leer una misma historia varias veces, practicar con flash-cards, la reutilización de palabras en composiciones de textos, la memorización de diálogos, etc., como estrategias para promover la recuperación oportunamente.

El último proceso, denominado *uso generativo o creativo*, apunta a la elaboración y reconceptualización del material léxico. En otros términos, se trata del empleo novedoso, y distinto al aprendido, de una palabra. De suerte que, esta etapa conlleva a un nivel de apropiación más amplio de los conceptos. Las actividades que más promueven el uso generativo son: la lectura de historias en que el vocabulario sea diferenciado y recurrente, la reconstrucción de textos y la asociación de las palabras con imágenes, dibujos o ejemplos contextualizados.

## **El aprendizaje, la memoria y la repetición**

Otro componente primordial en la adquisición del vocabulario es la memoria, que se fortalece con la *repetición*. En efecto, la competencia

léxica presupone el conocimiento de una cantidad suficiente de palabras en su forma escrita y hablada, su significado, sus posibles connotaciones, entre otros (Thornbury, 2002). Para retener toda esa información, un único encuentro con cada ítem no basta, por lo cual es necesario estudiar repetidas veces y con técnicas efectivas.

De acuerdo con esto, el desafío en el aprendizaje del vocabulario es conseguir trasladar un gran número de nuevas palabras a la memoria de largo plazo que dispone de gran capacidad de almacenamiento permanente, accionando también la memoria de trabajo. Acerca de esto, Nation (2001) y Thornbury (2002) registran en sus trabajos los hallazgos de múltiples investigaciones y coinciden en presentar algunos aspectos a tener en cuenta para asegurar que la repetición realmente favorezca el aprendizaje léxico. Estos son: la repetición espaciada, el tipo de repetición y la cantidad de repetición.

La aplicación de la repetición espaciada consiste en distribuir el tiempo total de práctica de una palabra en pequeños intervalos durante periodos de tiempo prolongados, en lugar de hacerlo en un solo bloque intensivo (repetición masiva). Así, es posible reforzar el recuerdo justo cuando se está comenzando a olvidar por inactividad (falta de uso). Luego, los periodos de repetición se van reduciendo progresivamente, en la medida en que los elementos léxicos se logran consolidar en la memoria. Esto resulta en un aprendizaje que perdura incluso por años, como lo demostraron los hallazgos de Bahrick y Phelps (citados en Nation, 2001).

Además de lo anterior, Nation (2001) sostiene que la aprehensión de unidades semánticas depende también del tipo o naturaleza de la repetición y de la cantidad de repeticiones que se realicen. De hecho, una repetición que active algún proceso de pensamiento es mucho más efectiva que una que no implique mayor esfuerzo. Por ello, es importante que, durante la recuperación del vocabulario, el estudiante sea consciente y tenga la posibilidad de identificar los elementos léxicos por sí mismo, aunque se tarde un poco en conseguirlo. Permitirle el espacio necesario para que recuerde, establezca asociaciones, o intente adivinar al momento de *recuperar* una palabra en su memoria, incrementa las posibilidades de recordarla posteriormente. Así mismo, si la repetición tiene lugar en medio de actividades orientadas al desarrollo de competencias, la comprensión de los ítems y de su significado será más completa, lo cual favorece el aprendizaje.

En cuanto a la cantidad de repeticiones, si bien es difícil establecer un número exacto, los resultados de estudios como los de Karoo, Crothers y Suppes, y Tinkham, (citados en Nation, 2001) revelan que las palabras que son repetidas entre 5 y 7 veces logran ser recordadas fácilmente por la mayoría de los alumnos. La retención de estos elementos puede variar, de acuerdo con el tiempo y el número de repeticiones. Sin embargo, como señala Nation (2001), son pocos los estudiantes que requieren más de 20 repeticiones para afianzar el vocabulario en su memoria a largo plazo.

## **El Aprendizaje Invertido**

El Aprendizaje Invertido [*Flipped Learning*] es un modelo pedagógico que pretende transformar y optimizar, tanto los espacios como los tiempos de las clases, invirtiendo los momentos que la componen. Así, los encuentros en el aula pueden aprovecharse en la realización de actividades prácticas y de profundización en grupos, con la orientación del docente, para garantizar la asimilación de los contenidos (Flipped Learning Network, 2014).

De esta manera, el estudiante pasa de ser un ente receptor y pasivo, a convertirse en el eje central de los procedimientos de enseñanza, ya que se favorece su participación y se posibilita la integración entre pares, opuesto a lo que ocurre con un modelo tradicional (Tourón *et al.*, 2014). Gracias a los ambientes que habilita este enfoque, la adquisición del conocimiento, más que un proceso de transmisión se transforma en descubrimiento autónomo y construcción cooperativa.

En este mismo sentido, el docente ya no se concibe como el poseedor absoluto del saber, sino como promotor de las oportunidades de aprendizaje, cuya función es seleccionar o diseñar los materiales, asesorar, aclarar dudas, brindar un acompañamiento más personalizado, realizar seguimiento, identificar posibles dificultades e idear alternativas, proporcionar retroalimentación constantemente y por supuesto, evaluar.

La articulación de una clase invertida consiste en intercambiar las fases de *instrucción directa* y la de aplicación. En este sentido, la explicación de contenidos ya no tendrá lugar en el aula ni será asumida por el profesor a manera de cátedra, sino que se traslada al espacio extra-clase (Bergmann & Sams, 2012). Una secuencia habitual bajo este enfoque se configura en tres momentos:



Antes de la clase: El estudiante adquiere previamente los contenidos pertinentes sobre la lección mediante el uso de materiales, recursos y herramientas digitales, (generalmente videos que pueden ser elaborados por el profesor).

Durante la clase: El enfoque es el aprendizaje de los estudiantes. El docente propone actividades experienciales y colaborativas para que el estudiante ponga en práctica los nuevos conocimientos. Este momento es propicio para la resolución de dudas, la corrección y retroalimentación.

Después de la clase: El estudiante comprueba la comprensión de las temáticas y afianza lo aprendido. Además, consulta nuevos materiales que complementen el saber adquirido.

### ***Los pilares del Aprendizaje Invertido***

La junta directiva de la FLN conformada por Aaron Sams, Jon Bergmann, Kristin Daniels, Brian Bennett, Helaine W. Marshall y Kari M. Arfstrom (2014), estableció cuatro pilares que componen el Aprendizaje Invertido como enfoque pedagógico. La implementación de este modelo implicará entonces, incluir los siguientes elementos en la práctica.

*Flexible Environment* [Ambiente flexible]: El espacio del aula debe tener la posibilidad de adaptarse de acuerdo con las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes y los requerimientos de trabajo (individual o en grupo). De este modo, hay opción de reflexionar e interactuar, mientras que el docente facilitador observa y monitorea.

*Learning Culture* [Cultura de aprendizaje]: El estudiante se apropia y compromete con su proceso de formación, puesto que en él recae la responsabilidad de preparar los contenidos. Por consiguiente, la experiencia en el aula es más significativa. Hay tiempo para acceder a los temas con mayor profundidad a través de actividades de exploración y evaluación en las que el estudiante es protagonista.

*Intentional Content* [Contenido dirigido]: El profesor se encarga de decidir qué temas se enseñan y cómo. Esto supone organizar, preparar y proporcionar los materiales que guiarán el aprendizaje para que los estudiantes exploren con anticipación y se preparen conceptualmente. Con frecuencia, los contenidos son presentados a través de recursos como videos, lecturas, audios, etc.

*Professional Educator* [Facilitador profesional]: El docente es un guía presto a realizar el seguimiento necesario a los estudiantes. Brinda retroalimentación oportuna, evalúa constantemente, reflexiona acerca de su labor, es tolerante y se vincula con otros educadores para mejorar su práctica.

### ***Espacio de aprendizaje individual y espacio de aprendizaje grupal***

En el curso virtual *Flipped Learning Certification*, Bergmann (2018) precisa que el espacio individual es aquel en donde “el estudiante es introducido a nuevos conceptos, lo cual puede ocurrir a través de videos, textos... y por supuesto, el estudiante está interactuando con el material solo”. Para esta etapa, se pretende que el estudiante trabaje de manera independiente, llevando a cabo procesos cognitivos de orden inferior como son la comprensión y la memoria. Por otra parte, el espacio grupal ocurre durante el tiempo de clase, que se dedica al aprendizaje activo y dinámico. Aquí el educador está presente, en las etapas de aplicación, análisis y creación, en las que el estudiante necesita más ayuda.

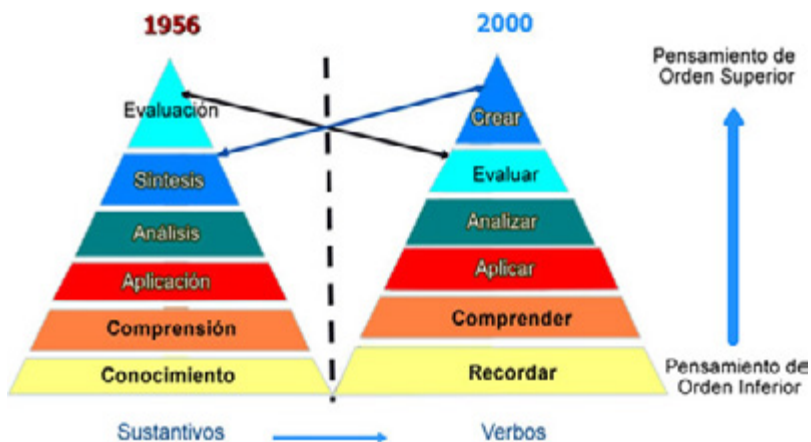
### ***Taxonomía de Bloom aplicada al Aprendizaje Invertido***

Como lo hacen notar Bergmann & Sams (2014) y Talbert (2017), la taxonomía de Bloom es el sistema de clasificación de objetivos educativos más aceptado y utilizado en el campo de la enseñanza. En él, se organizaron jerárquicamente los procesos cognitivos que tienen lugar durante el aprendizaje, de acuerdo con su grado de complejidad. La primera agrupación de los niveles de pensamiento fue planteada por Benjamín Bloom y varios colaboradores (1956), más adelante, Anderson y Krathwohl (2001) realizaron la actualización del modelo que se conoce actualmente. Ambas versiones pueden observarse en la figura comparativa a continuación: (Ver Figura 1).

**Figura 1**

**Taxonomía de Bloom VS Taxonomía revisada. Adaptado de Wilson, Leslie O. (2001). Por López**

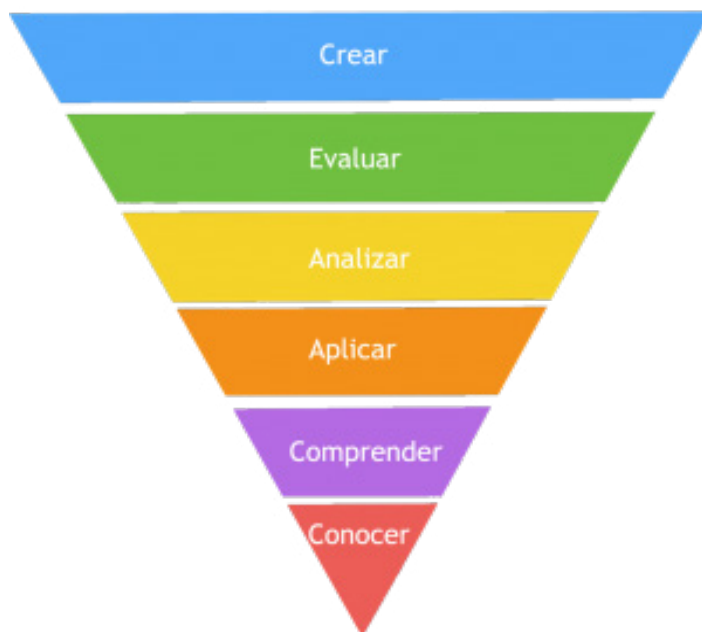
**(2002).**



Los precursores del Aprendizaje Invertido, Bergmann & Sams, (2014) identificaron que durante una clase tradicional sólo se trabajan las dos primeras fases de la secuencia, mientras que las subsiguientes, difícilmente se alcanzan. Los estadios de pensamiento más complejos y que implican mayor dificultad, se delegan como tarea al estudiante, sin que cuente con un acompañamiento inmediato apropiado. Debido a esto, en el Aprendizaje Invertido, la Taxonomía de Bloom se retoma también de manera inversa, con el fin de posibilitar el desarrollo de todas las habilidades de la pirámide en el ciclo de aprendizaje (Ver figura 2).

**Figura 2**

***Taxonomía de Bloom invertida. Por Fundación Bías (2016).***



En la opinión de Bergmann (2018), es necesario priorizar los procesos cognitivos de nivel intermedio y superior en el espacio grupal de clase, porque es allí donde los estudiantes requieren el apoyo del profesor. Por su parte, los procesos de nivel inferior pueden llevarse a cabo fuera del aula, en el espacio individual, con ayuda de material introductorio suministrado por el maestro. La adaptación de la Taxonomía del Bloom a los principios del Aprendizaje Invertido, resulta en mayores oportunidades para aplicar, analizar, evaluar y crear en clase, como muestra la figura 3.

**Figura 3**

**Distribución del tiempo en AI con base en la Taxonomía del Bloom. Por Innovaschool (2015)**



### **Accountability: Entry ticket / Exit ticket**

Dado que el éxito de las actividades prácticas en el espacio de clase depende del conocimiento previo de los contenidos base, uno de los temas que más inquieta a los educadores acerca de la aplicación del Aprendizaje Invertido, tiene que ver con la preparación de los estudiantes. ¿Cómo verificar si están cumpliendo con sus responsabilidades? ¿De qué manera motivarlos para ello? ¿Qué hacer con quienes no preparan las actividades antes de clase? La respuesta a esas preguntas reposa en una técnica que los expertos en AI denominaron “Accountability”. En términos generales, tiene que ver con la o las estrategias que se emplean para asegurar que los estudiantes estén revisando el material asignado, mantenerlos involucrados y evidenciar su trabajo independiente (Talbert, 2017).

### **Entry ticket / Exit ticket**

Un “entry ticket” [boleto de entrada] es una actividad corta que se asigna a los estudiantes al momento de su llegada a la clase presencial.

En ella se solicita información general y breve acerca de las temáticas relevantes para la lección que se llevará a cabo durante dicha sesión. Las respuestas recolectadas sirven al profesor como un sistema de evaluación formativa que le permite diagnosticar a sus estudiantes, verificar su aprendizaje en la fase instructiva, reconocer sus dificultades, e incluso registrar la asistencia (Talbert, 2017). Algunos ejemplos de preguntas apropiadas para incluir en este instrumento son: “Con base en la lectura y el video para hoy, ¿cuáles son las tres ideas principales para esta lección? o ¿Qué preguntas específicas tiene sobre esta lección?” (Talbert, 2017, pp. 206 - 207).

A diferencia del anterior, un “*exit ticket*” [boleto de salida], tiene lugar al final de la clase y se enfoca en corroborar la comprensión y asimilación de los contenidos aplicados en el espacio grupal. Asimismo, este mecanismo brinda al estudiante la oportunidad de sintetizar las actividades realizadas, auto evaluar su trabajo, demostrar lo que pudo aprender y expresar sus inquietudes no resueltas. Para este aparte, también conocido como “*muddiest point*”, Talbert (2017) sugiere formular preguntas como “What was the least clear idea from today’s class?” [¿Cuál fue la idea menos clara en la clase de hoy?] (p. 207). En suma, la aplicación de *entry – exit tickets* constituye un método favorable para asegurar la participación activa de todos los estudiantes durante la clase, ya que corrobora su preparación, identifica las dificultades en su aprendizaje y brinda una idea a los docentes sobre cómo orientar las actividades.

## **Metodología de la investigación**

### **Enfoque metodológico**

Este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, ya que se abordó un tema relevante, se observó a profundidad el contexto académico seleccionado, como un hecho social real, se reconstruyó tal como se presentó y se evaluó sin que éste fuera manipulado o estimulado por el investigador, para así garantizar un procedimiento objetivo (Corbetta, citado en Hernández *et al.*, 2014). Según Hernández *et al.* (2014), dicho enfoque se sustenta en un ciclo inductivo que procede de lo particular a lo general (explorar, describir, y luego generar perspectivas teóricas). El punto de partida es el descubrimiento, la construcción e interpretación de un fenómeno en su estado natural, a través de la recolección de datos profundos, enriquecedores y con tendencia subjetiva, que describan detalladamente los hechos y que apunten a conocer las perspectivas de

los involucrados. La interpretación de la información obtenida permite producir creencias propias y construir conocimiento sobre el objeto de estudio (Hernández *et al.*, 2014).

En cuanto al método, este trabajo se enmarca en la Investigación-Acción. De acuerdo con Richards & Lockhart (1996), ésta busca generar un cambio dentro del aula de clase en relación con el problema detectado durante la práctica educativa. La aplicación de este método se realiza en cuatro fases cíclicas que son: la planeación, la acción, la observación y la reflexión. La ejecución organizada y progresiva de dicha secuencia conlleva a que el educador se concientice frente a su quehacer pedagógico, tal como lo indica Wallace (1998). Para efectos de este estudio, la pretensión fue mejorar la competencia léxica de los estudiantes por medio de acciones que la docente en formación orientaba, según el enfoque del Aprendizaje Invertido, lo cual requería de la implicación activa de todos los participantes.

## **Población**

Esta investigación se llevó a cabo en los cursos de extensión de la Universidad Libre, sede Bosque Popular, con un grupo de francés, de nivel A1 del MCER (2002), cuyas clases tuvieron lugar todos los sábados en la jornada de 3:30 pm a 5:30 pm. Los estudiantes fueron 19 personas; 3 hombres y 16 mujeres de edades entre los 17 a los 60 años.

Los criterios de selección de la muestra fueron de tipo no probabilístico o dirigido, por conveniencia, puesto que el procedimiento no fue mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que dependió de la decisión de la investigadora, teniendo en cuenta la disponibilidad y acceso a los sujetos de estudio durante la etapa de aplicación (Hernández *et al.*, 2014, pp. 176, 390). En este caso, aunque la implementación se realizó con todo el grupo, se eligieron para el análisis a los 5 estudiantes que asistieron con mayor regularidad, a quienes fue posible aplicar todos los instrumentos y por tanto, se contaba con la información suficiente para realizar un análisis de datos completo y detallado.

## **Instrumentos para la recolección de información**

***Diarios de campo.*** Hernández (2006) indica que una bitácora o diario de campo es “en donde el investigador vacía sus anotaciones,

reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes” (p. 123). En ellos se registran datos cualitativos que nos permiten recordar los eventos y las situaciones que han sido observadas a lo largo de un estudio. En esta investigación, los diarios de campo consignan, por un lado, descripciones detalladas de las primeras sesiones del periodo académico 2019-1, que permitieron establecer la necesidad del grupo (Ver Apéndices A y B). De igual forma, se emplearon durante la etapa de implementación para pormenorizar lo ocurrido en cada encuentro (Ver apéndice H).

**Cuestionario.** Chasteauneuf (citado en Hernández *et al*, 2014) precisa que “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 216). A partir de las respuestas recolectadas, se obtiene información concreta, sobre los hechos y sobre actitudes de los participantes. Este instrumento se utilizó para conocer la percepción de los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje en FLE. Las preguntas iban dirigidas a delimitar el problema y corroborar la necesidad de trabajar con ellos el componente léxico (Ver apéndice C).

**Prueba diagnóstica inicial y final.** Dentro del campo de la educación, Marí (2006) precisa que un diagnóstico consiste en una actividad pedagógica teórico-práctica apoyada en una base epistemológica, que a través de un proceso de indagación científica se encamina al conocimiento y valoración de la naturaleza de un hecho educativo relativo a un sujeto o a un grupo de ellos, con el fin de tomar una decisión tendente a la mejora de los pasos subsiguientes de un proceso educativo. (p. 30).

En este caso, dicho instrumento se aplicó a los estudiantes antes de iniciar la intervención, con el fin de determinar su grado de conocimiento en el campo léxico y después, para evaluar el impacto de la propuesta de acuerdo con los progresos obtenidos (Ver apéndices F y G).

**Entry – Exit ticket.** Hacen referencia a una estrategia del Aprendizaje Invertido que permite verificar el trabajo de los estudiantes, los aprendizajes alcanzados y sus avances (Talbert, 2017). En este estudio, el *entry-ticket* consistió en una actividad de entrada denominada “la caja de palabras”. Para ello, al inicio de las sesiones, dos o tres estudiantes, al azar, extraían del interior de una caja, una papeleta que contenía algún elemento del vocabulario trabajado y con él, pasaban al tablero a construir una frase propia que se corregía de inmediato en



colaboración de sus compañeros, con el propósito de fomentar en ellos el trabajo cooperativo, la coevaluación y la auto-reflexión. La información resultante de este ejercicio fue consignada en un formato de elaboración propia, para su posterior análisis (Ver apéndice E). El *exit-ticket*, por su parte, se realizó al final de cada encuentro presencial con la aplicación de un formulario a modo de autoevaluación en donde los estudiantes registraron lo aprendido, sus dificultades y observaciones. De acuerdo con Calatayud (2002) la autoevaluación es una estrategia que permite a los alumnos valorar su desempeño y reflexionar de manera crítica sobre el proceso de aprendizaje individual. En este sentido, el instrumento, aplicado como *exit-ticket*, permitió corroborar el grado de interiorización de las temáticas e identificar las impresiones y las inquietudes de los estudiantes (Ver apéndice D).

## **Resultados**

El análisis de los instrumentos se realizó a la luz del Análisis Temático (AT). Éste es un método de enfoque accesible y teóricamente flexible, que permite organizar, describir y analizar al detalle datos cualitativos, con cierto grado de independencia de las diversas posturas epistemológicas existentes, lo cual resulta en interpretaciones bastante profundas y rigurosas (Braun & Victoria, 2006). Los patrones identificados como prevalentes dentro de la información recolectada, se denominan temas y destacan, porque suponen alguna respuesta a la pregunta de investigación o porque representan algún significado (Boyatzys, Taylor and Ussher, citados en Braun & Victoria, 2006).

La realización de dicho análisis, comporta un proceso no lineal de seis fases organizadas, a través de las cuales es posible avanzar y retroceder, para retomar extractos relevantes dentro de los datos, según se requiera. El proceso de codificación se ilustra en la figura 4 a continuación:

**Figura 4**

**Proceso de codificación. Elaboración propia.**



Luego de la revisión y descomposición minuciosa de la información contenida en el conjunto de extractos codificados bajo el Análisis Temático, se identificaron dos categorías principales que constituyeron los temas predominantes: El Aprendizaje Invertido en clase de FLE y el aprendizaje de léxico-vocabulario. En el siguiente apartado se encuentran definidos, se proveen algunos ejemplos de fragmentos que exponen la evidencia, se examinan y se sustentan los resultados del estudio, a partir de lo que reveló la información.

**El Aprendizaje Invertido en la clase de FLE**

Este primer tema fue ubicado en la mayoría de los instrumentos, a excepción de los diagnósticos. Hace referencia al enfoque metodológico desde el cual se llevaron a cabo las implementaciones y da cuenta de la contribución de éste en el desarrollo del conocimiento léxico en los participantes. El AI es definido por los expertos que conforman el Flipped Learning Global Initiative (2019, párr. 4) y AALAS (2018) como un “marco que permite a los educadores llegar a todos los estudiantes” (2018). Dicho método “invierte el modelo tradicional de aula al introducir los conceptos del curso antes de la sesión, permitiendo a los educadores usar el tiempo de la clase para guiar a cada estudiante a través de aplicaciones activas, prácticas e innovadoras de los principios del curso” (2018). Por eso, y dadas las condiciones del contexto, las limitaciones de tiempo, el gran volumen de contenidos a abordar y las debilidades en el proceso de los estudiantes,

se consideró pertinente orientar el trabajo desde esta perspectiva, que permite proveer experiencias de aprendizaje más significativas.

De acuerdo con la Red de Aprendizaje Invertido (2014), para lograr esto, es necesario incorporar los cuatro pilares que fundamentan este método: Ambiente Flexible, Cultura de aprendizaje, contenido dirigido y educador profesional. Si las clases cumplen con estas características, se puede afirmar que la aplicación del AI es válida y efectiva. En relación con esto, se encontraron numerosas referencias dentro de los datos como se especifica a continuación:

Un primer hallazgo en los datos fue la consolidación de un Ambiente Flexible en clase. Para ello, se propusieron diversas formas de distribución en el aula, con el fin de habilitar espacios de trabajo personal, cooperativo, en pareja o con todo el grupo. De este modo, los estudiantes contaron con opciones, para que, según sus estilos y ritmos de aprendizaje pudieran resolver sus inquietudes y demostrar el dominio de los contenidos. Los siguientes apartados de dos diarios de campo ilustran la transición de una modalidad a otra y su implicación en los estudiantes.

Los estudiantes preguntan con más libertad cuando están trabajando en equipos o parejas porque es más personalizado (Diario de campo #3)

Se les preguntó a los estudiantes sobre las condiciones meteorológicas de ese día (...). El clima era apropiado y se decidió salir (...) Durante el trabajo se mostraron divertidos, activos e involucrados, rieron, y sacaron mucho provecho de los materiales (Diario e campo #6).

Como se puede observar en ambas citas, la flexibilidad implica admitir el caos controlado y poder realizar una adecuación de los espacios físicos, los tiempos y los planes de clase, según se requiera (Flipped Learning Network, 2014).

En segundo lugar, el pilar de Cultura de aprendizaje tuvo bastante presencia en los diarios de campo y en los entry-ticket. Este subtema envuelve los dos modos de aprendizaje que fomenta el AI: el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo, que se encuentran relacionados con los espacios de aprendizaje. En el individual, es decir, fuera del aula,

se logró desarrollar más el primero, ya que la preparación y revisión de materiales implicaba un alto grado de responsabilidad y autorregulación como lo muestra el siguiente fragmento.

*Los estudiantes, en general, **demonstraron realmente haberse preparado**, respondieron acertadamente las preguntas y la única imprecisión que tuvieron se aclaró. (Diario de campo #3).*

Para los encuentros con el grupo, se planearon actividades en las que los estudiantes debían participar de forma comprometida en la exploración, comprensión, consolidación y retroalimentación de los contenidos. Una de las actividades que reflejó esto con mayor eficacia, fue la denominada “la caja de palabras”, que se propuso como el *entry-ticket* de cada sesión. El resultado fue de experiencias de reflexión y aprendizaje muy enriquecedoras como se registra a continuación:

***Sus compañeros le pronunciaban para que ella, a partir de esto, intentara escribir (la palabra que no recordaba), y al final, tuvo fallos, pero logró hacer una oración completa.”** (Formato Entry-ticket, S.3). Fue muy productiva la actividad, porque **aplicaron todo lo estudiado**. La actitud fue positiva, ellos **estuvieron activos trabajando y resolviendo cada punto**, algunos miraban sus apuntes para confirmar, otros estaban muy **apropiados con el tema** (Diario de campo #5).*

El pilar del *Contenido Dirigido*, en este caso, consistió en la selección de temáticas sobre vocabulario y su introducción mediante recursos como los videos y la plataforma Quizlet, que fueron elegidos o diseñados para “ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión conceptual” por cuenta propia (Flipped Learning Network, 2014). En los formatos de *exit-ticket* quedaron consignadas diversas opiniones de los estudiantes respecto a esto. Cabe señalar que esta información fue recolectada en francés y se traslada aquí traducida al español, para efectos de concordancia con el documento.

*Me gusta todo. La explicación con las imágenes y la pronunciación. Yo pienso que **el video es una buena forma para aprender la lengua francesa** (Formato Exit-ticket. S4. Est.#5). El video sobre las condiciones meteorológicas y el clima, **porque es bueno, dinámico, agradable e interactivo**.*

*También me gusta Quizlet porque **es una herramienta con la que yo aprendo**. Me gustan mucho las imágenes y la explicación porque **es fácil** (Formato Exit-ticket. S5. Est.#1).*

Lo anterior, permite deducir que los diversos materiales tuvieron un efecto favorable en los estudiantes y que, además fueron de gran ayuda para que ellos entendieran y asimilaran más los contenidos. Uno de los mayores beneficios del AI es que los facilitadores ponen a disposición de los alumnos herramientas con las que ellos pueden acceder a las explicaciones cuando, y tantas veces como lo requieran (Bergmann, 2018).

Sobre el pilar del rol del *Educador Profesional*, se encontraron referencias de su función como guía, asesor, planificador, observador, evaluador, agente de reflexión, promotor de autonomía y de facilitador de los procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula. De acuerdo con el *Flipped Learning Network* (2014), esta labor del docente es mucho más demandante, aunque su participación pareciera menos prominente porque “durante el tiempo de clase, da seguimiento continuo y cercano a sus estudiantes, aportando retroalimentación relevante inmediatamente”. Ejemplo de esto son las siguientes secciones contenidas en los diarios de campo.

*Al finalizar esta actividad, se hizo un **recorrido por cada grupo, resolviendo las dudas** que no habían podido solucionar entre ellos y **explicando errores particulares**. (Diario de campo #1) (...). Se hizo **acompañamiento** y se escuchó a varios estudiantes, haciéndoles preguntas para que ellos cayeran en la cuenta de sus errores. Una estudiante hizo uso de sus apuntes para recordar (...). (Diario de campo #3)*

Por otra parte, Bergmann (2018) menciona la importancia de que las actividades planeadas para el espacio grupal de aprendizaje, impulsen a los estudiantes a conectar las múltiples dimensiones cognitivas de la **Taxonomía de Bloom**. Así, a medida que desarrollan las competencias esperadas en el área de estudio, también realizan procesos de pensamiento más complejos. Por esto, a lo largo de las sesiones de esta clase, se animaba a los estudiantes para que, en los ejercicios prácticos, aplicaran de manera conciente los contenidos, de modo que evidenciaran comprensión, conocimiento y análisis.

Esta intención se manifiesta explícitamente en la siguiente pieza de información, que tuvo lugar durante la primera implementación: “A continuación, se formaron grupos para la socialización y retroalimentación del primer examen. Se les entregó a cada uno su prueba junto con un formato con las soluciones para que compararan y reflexionaran sobre sus errores” (Diario de campo #1). Más adelante, la insistencia en este tipo de acciones produjo resultados como el siguiente.

*En esta sesión, la actividad de motivación fue muy satisfactoria. Las estudiantes construyeron **frases coherentes que relacionaban los dos temas** a trabajar adecuadamente. Los errores de la segunda persona en pasar consistieron en fallas mínimas de escritura, pero demostró haber estudiado. **El proceso de corrección fue muy reflexivo** porque a la estudiante no se le permitió retirarse del tablero, con la intención de que **ella misma fuera quien identificara sus errores y los corrigiera** con la colaboración de sus compañeros, sin mirar sus apuntes. Así que **fue muy consciente** y al final, aseguró que todo le había quedado claro (Diario de campo #4).*

En definitiva, la aplicación del AI fue bastante productiva y rindió buenos frutos, como se pudo apreciar previamente. Sin embargo, el cambio de metodología al comienzo fue complicado porque los estudiantes estaban muy acostumbrados al modelo tradicional y percibían que la exigencia era más alta. De manera que, al inicio opusieron resistencia, especialmente las dos primeras clases. Ante esta situación, fue necesario sensibilizar a los estudiantes acerca del papel que deben desempeñar en su proceso de aprendizaje y recordarles constantemente que, para poder aprender una lengua extranjera, hay que dedicar tiempo a su estudio con regularidad. Gradualmente, la disposición de los estudiantes mejoró, en la medida en que fueron asimilando la dinámica, al punto de que su progreso en cuanto a habilidades fue notable. En el próximo apartado se brinda un reporte detallado al respecto.

### **Aprendizaje de léxico y vocabulario**

El segundo tema sobresaliente en el análisis de la información recolectada devela la habilidad que se pretendía fortalecer en los estudiantes, el Léxico-Vocabulario. Esto refiere a todo el material semántico que compone un código lingüístico: palabras, combinaciones

de palabras, términos, expresiones, etc., y que se encuentra a disposición de un hablante potencial (Lewis, 1993). El conocimiento de un buen número de estos elementos, así como la capacidad para combinarlos y usarlos, es lo que posibilita al usuario a la interacción verbal. Por esa razón, en este estudio se concibe como la competencia fundamental a desarrollar durante el aprendizaje de la lengua extranjera.

Una de las muestras más contundentes, en esta categoría, fue el contraste de resultados entre del pre-test y el post-test. Respecto a esto, es importante destacar que el día de la aplicación de prueba diagnóstica inicial, los estudiantes se mostraron muy inseguros. *“En general se veían perdidos, asustados y preocupados (...). Se pasaban las manos por la frente y negaban con la cabeza” (Diario de campo #1)*. Posterior a la entrega, *“... expresaron que se habían sentido mal y apenados de entregar esas pruebas porque no sabían nada” (Diario de campo #1)*. A la hora de evaluar los resultados, fue posible corroborar sus falencias. Efectivamente, nadie en el grupo pudo resolver más del 26% del test. La mayoría obtuvo de 4 a 7 puntos y únicamente tres estudiantes alcanzaron o sobrepasaron los 10.

Al cabo de todo este proceso, se aplicó un post-test similar al que se hizo como diagnóstico, con el objetivo de constatar los aprendizajes y verificar si realmente se pudieron superar las debilidades del grupo en el componente léxico. Es importante resaltar que esta vez *“los estudiantes se veían tranquilos y preparados para resolver la prueba (...). Durante este diagnóstico parecían estar más seguros de sus respuestas, pues ya reconocían el formato y ellos mismos se sentían más cómodos con los temas de vocabulario. También, se mostraron contentos porque, en comparación con el pre-test, esta vez no estaban tan perdidos y entendían los diversos grupos semánticos. Además, diligenciaron los ejercicios mucho más rápido” (Diario de campo #7)*.

Luego de revisar las respuestas de todos los alumnos, fue posible determinar el éxito de la intervención, puesto que el 100% de los estudiantes incrementó sus conocimientos en el campo léxico de la lengua. Para ser exactos, la evolución fue de un 63,6% en relación con el promedio obtenido en el pre-test, como se puede apreciar en el gráfico de la figura 5. De hecho, la mayoría de los estudiantes superó los 35 puntos, casi alcanzando el rango de los 40. Esto es un importante cambio, considerando que en el primer diagnóstico la media fue de 6 a 7 y el puntaje

más alto fue de 13 puntos, en un estudiante muy sobresaliente. La tabla 1, a continuación, detalla los resultados que permiten constar las afirmaciones previas.

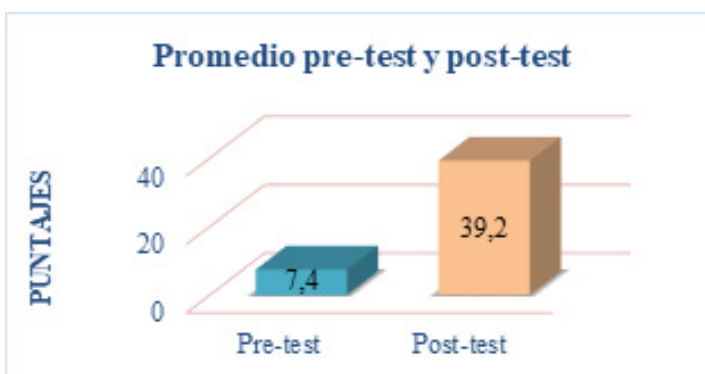
**Tabla 1**

**Resultados pre-test y post-test en la muestra. Elaboración propia.**

ESTUDIANTE	Pre-test	Post-test
# 1	8	39
# 2	1	34,5
# 3	9	39
# 4	7	39
# 5	12	44,5
<b>Promedio</b>	<b>7,4</b>	<b>39,2</b>

**Figura 5**

**Gráfico comparativo pre-test y post-test. Elaboración propia.**



Por otra parte, los datos dieron muestra de que las estrategias y actividades planteadas propiciaron oportunidades para la aplicación de los procesos de **reconocimiento** (noticing), **recuperación** (retrieval), **repetición espaciada** y **uso generativo o creativo** (generative use) sugeridos por Nation y Thronbury para fijar adecuadamente el vocabulario en la memoria. A saber, la etapa de **reconocimiento** tuvo lugar con la introducción de nuevo contenido léxico por medio de los videos. En relación con esto los estudiantes expresaron que para ellos era muy claro porque durante la explicación se presentaban las palabras o expresiones



junto a su forma escrita, se mostraba una imagen, su definición o traducción, algunos ejemplos y esto se acompañaba de la forma hablada (pronunciación), con unos lapsos cortos para que ellos pudieran repetirla. De modo que, los significados se mostraban bastante explícitos como lo recomienda Nation (2001). Así lo ratifican los comentarios de los alumnos consignados en respuesta a los *exit-ticket*.

*“Lo que más me gusta es la **escritura en francés y en español**, es más útil conmigo, comprendo mejor” (Formato Exit-ticket. S3. Est.# 2). Me gusta que puedo comprender si es masculino o femenino, también singular o plural. Me gusta la **explicación con los ejemplos**” (Formato Exit-ticket. S3. Est.#3). “Me gusta que puedo **escuchar el acento**, también la **imagen para poder asociar con las palabras**” (Formato Exit-ticket. S5. Est.#4).*

En relación con el proceso de **recuperación**, la plataforma Quizlet fue muy útil, puesto que, en ella, los estudiantes practicaban los elementos que se habían explicado en el video, mediante *flash-cards* interactivas, a la vez que se entretenían con múltiples juegos educativos. A juicio de Nation (2001), cuando una palabra es recuperada subsecuentemente durante una tarea, como en este caso, la memoria de esa palabra se afianza. Adicionalmente, los siguientes datos revelan que los alumnos disfrutaban prepararse con esta herramienta.

*Me gusta el Quizlet, yo puedo **practicar lo escrito y el sonido**. Yo pude **comprender mejor** y también es muy didáctico (Formato Exit-ticket. S2. Est.#3). El video y el juego en Quizlet son una **buena forma de entender** y con las imágenes **son lo mejor**. (Formato Exit-ticket. S6. Est.#5)*

Durante los encuentros también se disponían diferentes espacios para suscitar la **recuperación**, pero esta vez, en nuevos contextos y a partir del uso concreto. Lo anterior involucraba niveles de pensamiento más elaborado, porque se requería reconceptualizar el sentido inicial de cada término, y adaptarlo para poder articular su forma con su significado, al tiempo que, se hacía concordar con los demás componentes del enunciado. Por eso, en Thornbury (2002) este proceso se denomina **uso generativo o creativo del vocabulario** y consiste en el medio más valioso y efectivo para consolidar los elementos léxicos en la memoria a largo plazo. Tal como se muestra en el fragmento a continuación, uno de los

momentos registrados en que esto se visualizó plenamente, fue la actividad de *entry-ticket: la caja de palabras*, en que los estudiantes construían sus propias frases integrando elementos del vocabulario preparado, para lo cual debían comprender los temas y aplicarlos.

*Estudiante #4. Frase resultante: “Il porte une chemise blanche”. [Él lleva puesta una camisa blanca].*

*“La estudiante **no tuvo ningún problema para realizar la oración**. Comprendió el término, usó vocabulario trabajado en la clase anterior y realizó los ajustes para concordar el adjetivo de color de acuerdo con el género del sustantivo” (Formato Entry-ticket. S3. Est.#4).*

Adicionalmente, en el corpus de datos figuran ejemplos que demuestran la ejecución continua de la **repetición espaciada** de los contenidos. En un primer momento, con el repaso en Quizlet justo después de la explicación, por cuanto se tenía un encuentro oportuno con las palabras, antes de que el recuerdo previo se desvaneciera (Thornbury, 2002). Igualmente, con el trabajo recurrente en esta plataforma, que se sugería a los estudiantes realizar diariamente por unos pocos minutos. Luego, al inicio de las clases con la actividad de *entry-ticket* que les exigía retomar los elementos estudiados. Después con las dos o tres prácticas de corte comunicativo y finalmente, con el *exit-ticket*.

De modo que, fue posible garantizar mínimo cinco repeticiones por cada lección, lo cual es favorable porque según Nation (2002) se requieren de cinco a siete para consolidar el vocabulario en la memoria. Esto se confirma con los comentarios de los estudiantes a continuación.

*“Me gusta la manera de enseñar de la plataforma. Es una nueva forma de practicar y **la repetición es muy importante para aprender**” (Formato Exit-ticket. S2. Est.#5).*

*“Quizlet me ayuda a entender, **por la práctica, la repetición y puedo aprender en cualquier momento**” (Formato Exit-ticket. S5. Est.#4).*

Finalmente, se encontraron evidencias de la aplicación del vocabulario en contexto con otras actividades en clase que, además de estimular la recuperación, la repetición espaciada y el uso generativo

o creativo, también buscaban desarrollar las distintas habilidades comunicativas del estudiante, mientras realizaban un trabajo cooperativo, con la orientación de la docente. Los siguientes son dos ejemplos de ello.

*Se formaron grupos de trabajo y se les entregó un material con las expresiones generalmente utilizadas por vendedores y clientes en una tienda de ropa. Con ayuda de ellas, se les pidió escribir un **diálogo que tendría lugar en dicho contexto**, en el cual se **involucrara el vocabulario trabajado** (Diario de campo #2). Seguidamente, en las mismas parejas, se realizó una **actividad oral** en la que cada uno debía **describir a su compañero el atuendo que llevaba puesto** alguien del salón, diciendo el color de cada prenda, con el fin de que el otro adivinara” (Diario de campo #3).*

Como se pudo apreciar, con el transcurrir de las implementaciones, la constante retroalimentación, los materiales y la buena disposición en el aprendizaje, reflejaron claras señales de avance en los estudiantes. A nivel general, se comenzó a notar un mayor compromiso con el estudio del vocabulario. La mayoría llevaba apuntes de los vídeos y se preocupaban por escribir lo que se copiaba en el tablero. En clase, ellos eran capaces de identificar las unidades que se estaban abordando y, poco a poco, comenzaron a integrarlas en su repertorio. Cada vez fueron menos quienes se mostraban tímidos para hablar o manifestar sus dudas, e incluso, durante ciertas actividades ya no había necesidad de escoger a alguien al azar, porque ellos mismos se ofrecían a participar voluntariamente. El esfuerzo por desarrollar un trabajo reflexivo en torno a la competencia léxica, permitió que los estudiantes, al final del semestre tuvieran más herramientas para comunicarse, por lo cual se considera que el resultado de la experiencia es satisfactorio.

## **Conclusiones**

De acuerdo con los hallazgos previamente presentados, es posible afirmar que el objetivo de *determinar la incidencia de la implementación del Aprendizaje Invertido en el desarrollo del componente léxico en FLE de los estudiantes de los cursos de extensión de la Universidad Libre*, se completó oportuna y convenientemente. De manera específica, se pudo establecer que la incidencia del modelo pedagógico fue significativamente

favorable porque todo el grupo demostró un considerable progreso en la competencia trabajada y en otros aspectos de su formación.

En segunda medida, al considerar el estado inicial del grupo, el contraste de resultados de ambas pruebas diagnósticas y la importante evolución que tuvieron los estudiantes gracias al procedimiento llevado a cabo es posible constatar que el aprendizaje del vocabulario, en el caso de una lengua extranjera, no se da de manera inherente, sino que requiere de un tratamiento explícito, cuidadoso y constante en el aula de clase. De lo contrario, no habría una base sólida para el desarrollo comunicativo.

Por otra parte, con el reporte del análisis de datos se demostró que la selección del modelo metodológico fue acertada para efectos de promover el aprendizaje del componente léxico, lo cual resultó en prácticas pedagógicas completamente dinamizadas y transformadas dentro y fuera del aula. La creación de ambientes flexibles y la consolidación de una cultura de aprendizaje permitieron que el estudiante se apropiara de su proceso y ayudaron a afianzar su autonomía, porque su preparación era necesaria para poder participar activamente y sacar provecho de los espacios de práctica en el aula.

Asimismo, se consiguió desarrollar la capacidad de construir conocimientos de forma colaborativa. Muestra de ello, fueron el interés que los estudiantes tenían por resolver sus dudas, su empeño en tomar apuntes, su disposición en las clases, la intención de corregirse mutuamente y la voluntad que mostraron por entender los temas. Además, de acuerdo con los comentarios y con el nivel de apropiación que ellos mostraban tener sobre los contenidos, se puede sostener que los videos y recursos, como Quizlet, destinadas a la introducción, reconocimiento, comprensión conceptual, recuperación y repetición del vocabulario sí facilitaron la apropiación del mismo.

De forma similar, las actividades de clase planteadas bajo los principios del Aprendizaje Invertido contribuyeron al desarrollo de la competencia léxica; dado que éstas, además de promover el uso generativo y creativo del vocabulario, requerían de un trabajo consciente por parte del estudiante, en el que se veían involucrados los distintos niveles de pensamiento de la Taxonomía de Bloom.

Finalmente, los resultados, junto al compilado de datos cualitativos, revelaron que la implementación del Aprendizaje Invertido no sólo

incidió en el desarrollo de la competencia léxica de los participantes, sino que contribuyó positivamente al mejoramiento de los desempeños en otros componentes de la lengua, a la creación de estrategias de estudio individual y grupal, a la optimización del tiempo en el aula, y al fomento de dinámicas más analíticas.

## Referencias

A Modern Flipped Learning Definition. (2018). *Flipped Learning Global Initiative*. Retrieved from [https://flglobal.org/international\\_definition/](https://flglobal.org/international_definition/).

AALAS. Academy of Active Learning Arts and Sciences LLC. (2018). *Updated Definition of Flipped Learning*. Retrieved from <https://aalasinternational.org/updated-definition-of-flipped-learning/>.

Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman Complete ed.

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped Learning. Gateway to Student Engagement*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

Bergmann, J. (2018). [Curso Virtual]. Unidad 2, Planeación. *Flipped Learning Certification 3.0 Level I*. Flipped Learning Global Initiative.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). In *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. (p. 13). Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Kra, Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: cognitive domain*. New York: David McKay Company. Inc.

Braun, V., & Victoria, C. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Reserch in Psychology.*, 77-101.

Calatayud, M. S. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores. Núm 204.*, 357-375.

Castañeda, P. F. (1999). *El Lenguaje Verbal del Niño*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Fondo Editorial de la UNMSM.

Clark, E. (1971). On the acquisition of the meaning of before and after. 10. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 266-275.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (2002), Ed. Madrid, España: COEDITAN: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y grupo ANAYA, S.A.

Del Barrio de la Rosa, F. (2017). Palabras Vocabulario Léxico La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía. *Ven Palabras*, 1 (10.14277/6969-169-0/VP-1-1), 9-299.

Flipped Learning Global Initiative. (2018). Retrieved from Flipped Learning Definition. The International Definition: [https://flglobal.org/international\\_definition/](https://flglobal.org/international_definition/)

Flipped Learning Network, (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™. Definition, Pillars and Indicators*. PTM.

Fundación Bias. (2016). *Jon Bergmann y Aaron Sams nos explican las múltiples caras del Flipped Classroom*. Retrieved from <https://www.fundacionbias.org/jon-bergmann-aaron-sams-nos-explican-las-multiples-caras-del-flipped-classroom/>.

Genouvrier, É., & Peytard, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.

Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, M. d. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Innovaschool. (2015). Retrieved from *Bloom en Flipped Classroom*: [https://ebolo.es/welearning/innovaschool/modulos/flipped1/326\\_bloom\\_en\\_flipped\\_classroom.html](https://ebolo.es/welearning/innovaschool/modulos/flipped1/326_bloom_en_flipped_classroom.html)

Instituto Cervantes. (2019, abril). *Centro Virtual Cervantes*. Retrieved from [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/vocabulario.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm)

Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a way forward*. Londres: Language Teaching Publications.

López García, J. C. (2002). *La Taxonomía de Bloom y sus Actualizaciones*. Retrieved from Universidad ICESI Eduteka.: <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>

Marí, R. M. (2006). *Diagnóstico Pedagógico. Un Modelo para la Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

Martín, S. M. (2009). Revisión del Concepto de Vocabulario en la Gramática del ELE. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 157-163.

Moliner, M. (2000). Diccionario De Uso Del Español. *Lexicógrafa*. Madrid: Gredos.

Moudraia, O. (2001). Lexical Approach to Second Language Teaching. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Washington DC.: ERIC Development Team.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Observatorio de Innovación Educativa. (2014). Aprendizaje Invertido. *Edu Trends*, 4 - 9.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press

Talbert, R. (2017). *Flipped Learning. A guide for higher education faculty*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited.

Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Grupo Océano.

Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Massachusetts: Cambridge University Press.

Wilson, L. (2001). Retrieved from *Bloom's Taxonomy Revised*: <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/>

## **Apéndices**

Para tener acceso a los apéndices, diríjase al siguiente enlace.

[https://drive.google.com/file/d/14bSawU3InjCpV1zkgMG6B\\_dINd5wneLK/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/14bSawU3InjCpV1zkgMG6B_dINd5wneLK/view?usp=sharing)



## **Implementing Flipped Learning to Foster the English Writing Process in Pre-service Languages Teachers**

*Daniela Reyes Buitrago<sup>1</sup>  
Leydi Johana Ruiz<sup>2</sup>  
Universidad Libre*

---

1 [daniela-reyesb@unilibre.edu.co](mailto:daniela-reyesb@unilibre.edu.co)

2 [Johanarui333@gmail.com](mailto:Johanarui333@gmail.com)

## Introduction

The present research was born from the semillero ILET (Investigación en Lenguas Extranjeras y Tecnología), that belongs to Universidad Libre, Faculty of Education. This study was done having the population of pre-service teachers majoring in languages, who are part of the same university. In order to find what students needed to work on the most, we had an interview with the teacher that was in charge of English Intermediate II and a survey to the students. Thanks to these instruments, it was possible to identify that students had the need to foster the written production because their ideas were neither well structured, nor presented in a fluent way. Also, another relevant aspect observed was that students belonged to the evening shift, and they had a lot of time constraints, hence, it was necessary to think about a strategy that could help learners achieve their objectives despite the university shift. As a result, the strategy that could work as an effective one, was *Flipped Learning*, being the first theoretical construct, jointly with the *Writing Process*, which is the second one. Consequently, the present research seeks to answer the question *How does the Flipped Learning approach contribute to strengthen pre-service languages teachers' process of writing academic essays?*

As for the following parts we settled the **theoretical framework** in which Flipped Learning was the pedagogical approach handled for the Writing process as the skill to be fostered in pre-service teachers, especially presented as academic essays, in total three (descriptive, comparison/contrast, opinion). We established the action research as the main **methodology** to be developed throughout this research, we used it based on the objectives set at the beginning of the study. Another aspect we developed and explained in this part is the complete description of the population and the instruments used for collecting data, those were jour-

nals, pre-post tests, students' artifacts, and the students' reflections. In this section we describe the importance of each tool applied and how we managed the implementation of them at different points of the research. Finally, at the end of this section, we realized the importance of setting a pedagogical proposal that shows the order, tools, and the dates of every implementation we used to get the results explained in the following paragraphs. During this **analysis** we were checking if the Flipped Learning approach contributed to the strengthening of pre-service languages teachers' process of writing academic essays as the research question proposes which yielded positive results and conclusions.

## **Theoretical framework**

Theoretical foundations are developed in this section, and they are related to the aspects identified in the problem statement mentioned in the introduction. Firstly, *Flipped Learning*, that will be referred to as FL, contains the following sub-themes: pillars, teachers' role, students' role, accountability, and Blooms' taxonomy. Secondly, as for the *Writing Process*, we settled sub themes as: concepts of writing, the writing process definition, stages in writing process, kinds of essays in which we focused on the use of technology in the written production.

### ***Flipped Learning***

This concept is defined as "a pedagogical approach where direct instructions are focused on individual learning" (FLN, 2014, p. 1). The principal idea is to promote learners' interaction at home with specific information related to the next class topic, so that interaction might be accessible, interactive, and playful. After that, in class the topic indeed will be reinforced or practiced gaining time for doubts or corrections. The pillars are: Flexible classrooms, learning culture, intentional content, and professional educators. In the following section, they will be explained in detail based on the document of the Flipped Learning Network (2014).

### **Pillars of Flipped Learning**

***Flexible environment:*** This pillar has a specific function in terms of teacher's professional development. Educators have the possibility of organizing the physical space where the unit is going to be taught. Those

spaces are flexible because students can choose when and where they learn. Also, this kind of opportunity allows the educator to support the independent or group work by the use of virtual applications.

**Learning culture:** FL is based on providing the exploration about topics into the class that can help the student to learn from personal situations or social issues. The most important thing is the learning of topics in a real condition. The environment must be a generator of changing opportunities through the development of learning. Within the process of learning to write academic essays, it is necessary to consider that the classroom can become a benefit, which can be used at any time.

**Intentional content:** Aspects such as teaching, lesson and assessment are used before and during class activities to maintain a dynamic relationship in class. However, it is another important moment where the teacher might select topics intentionally for out-of-class activities; these topics will accomplish the objective of engaging learners with the next session. The most important aspect is the design of the content of the different themes. It can become motivating, taking into consideration that the ideal will be to have a sort of gauging about the topics.

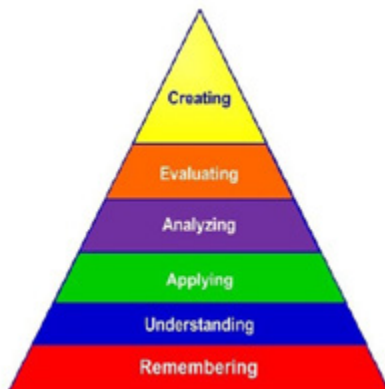
**Professional educator:** The teachers should know the material learning and the students to create plans for learning activities. Professors must be dedicated planners, guiders, facilitators, problem solvers, researchers, assessors, and practitioners. The teacher can explain and develop activities that allow easy learning, within the different contexts, he is able to take advantage of the spaces, activities and prepared exercises.

### **Bloom's taxonomy**

Another important aspect within FL is the use of Bloom's taxonomy for creating the class objectives. In that respect, it is necessary to recover the faith in this theory that gives us an idea to teach when we are always talking about the learning process. Bloom made "the improvement of student learning", that was in fact the central objective of Bloom's work. Bloom (cited in Forehand, 2010) as the cognitive related to the knowledge domain, the affective related to attitudinal domain and the psychomotor identified with skills. Each domain with their respective level, which are actions for students to accomplish.

**Figure 1**  
**Bloom's Taxonomy revised**

Note. The figure shows the Bloom's taxonomy objectives pyramid cited in Forehand (2010).



**Accountability**

When we are trying to use Flipped Learning to teach writing, accountability is very important because at this point the student is in charge of assigning himself the responsibility of being prepared beforehand for the lessons that the teacher will give, this idea is based on Mott & Peucker (2015). In addition, accountability, also carried out individually, indicates to the teacher whether or not he has consciously reached the objectives of the class, these ones must be presented by the teacher from the beginning of every lesson.

***The writing process***

When the principal focus is over the writing process, some studies related to this topic talk about the nature of it (Nunan, 1999). In here, the debate is regarding the product versus process approaches. Just to resume, on the one hand, in writing pedagogy, there were the *product-oriented approaches*, where the focus was on getting a final product including the coherence and a text without mistakes; they used tasks where the learner imitated and copied models from a textbook or the one that a teacher provides. On the other hand, there were the *process approaches*, which were focused on the steps that included drafting, writing, and

rewriting a text. This approach is not about searching for perfection, it is about getting close to that objective of making the process a moment to produce, reflect and discuss around the draft of a text. This latter aspect was the one we intended to carry out in the present study with the target population.

### **Writing process stages**

As Harmer (2006) confirms, the stages of the writing process are crucial because they provide that step-by-step development that all learners need to follow to concrete objectives in writing. Before explaining each stage, it is important to clarify that the ability of writing is consciously learned, and that is why structure strategies are necessary as well. In the following paragraphs those writing process stages will be briefly explained.

**Planning:** In the very beginning of the writing process the topic is not selected at all by the person, and that happens because there are many mental ideas around. Once the learner sets down those ideas in a written way, making detailed notes or just a list of words, as a brainstorming, it will include the purpose of the writing. It does not matter the strategy chosen, it depends on the student, and it is a very personal, subjective, individual moment. Additionally, the audience is key in this phase, the student must define a topic, and the choice of language, if it is a polite, informal, or neutral writing. Later, the student will be focused on the structure of the text where the quantity of paragraphs, lines, arguments, or ideas will be included to support the entire work. In simple words, this is the moment to build and settle the outline of the written production.

**Drafting and Editing:** During this level it is possible to come back and restart if something is not working. This document is an evidence of mistakes, solutions and battles fought against mental ideas. Usually, the learner erases and restarts the writing process more than once, however it is important to keep those preliminary versions. When reflecting and having a base for editing time, that is the perfect moment to make mistakes and correct them the times that the learner considers as necessary. The constant repetitive reading of the draft enhances this stage because in reading, we notice if there is a sentence that is ambiguous, clear, without sense or if it is misspelled. This process is called by Harmer (2006) as reflecting and revising time because it is allowed that other learners suggest some ideas or revise the text.

Final Version: By this moment, the learner has three versions of a text: an outline, draft, and final version, in which there are many differences; it means that the exercise accomplishes the objective. The writing process would be in the learners' mind as a linear schema, but if the learner recaps, it would be agreed with the wheel schema where all stages interact with each other all time during the process.

### **The essay types handled**

The three essay types used during the implementation of the present study are descriptive essay, comparison and contrast essay, and opinion essay. Those kinds of texts and their structure will be explained in the following paragraphs showing their principal characteristics. The essay structure is a relevant topic, that is why we used a five-paragraph essay. Getting into the concept, this model includes one introductory paragraph, three body paragraphs with support and development: and the last one as a conclusion. This structure is also known as a hamburger essay; this analogy was so appropriated for the explanation of the dynamic of writing. Finishing the writing process framework, we introduce the essay types handled.

Descriptive essay: is defined by Literary Terms (2015) as a structured piece of writing, where the main idea is to describe something, someone, an event or place, an experience, or an idea. Also, it is important to provide a lot of specific information about the principal topic and the details with the objective to make the reader imagine what is reading. Then, it is comfortable to start writing with this kind of essay because students use previous vocabulary, and they learn new aspects in relation to them during the research of details to describe. Murray (2012) makes some recommendations to consider when a student is describing. On the one hand, the *Componential description* means orthography, discourse, and pragmatics in terms of advanced language use; on the other hand, the *Chronological description*. Learners would enhance their structuration of ideas, for example with connectors.

Comparison and Contrast essay: The comparison-and-contrast essay allows writers to express their point of view in an organized and coordinated way. There are several aspects to consider to get all the characteristics of this text form. This kind of paper has a focus, the main idea is to show the similarities or differences between two specific topics, these

differences can be evidenced in the same way as advantages or disadvantages of each topic. It is not necessary only to compare people, objects, or places, in this type of essay you can get to compare two situations also. Within the definition provided by Murray (2012) “the word ‘compare’ actually means consider both the similarities and differences between two or more things, while the word ‘contrast’ means only focus on the differences” (p. 54). An example about how to compare the objects is given by Murphy (2012), by using connectors, where they allow the reader to move over the text. Based on this, we can conclude that it gives more value to one of the two objects compared during the previous paragraphs.

Opinion essay: This kind of essay is especially used for international exams and is defined by University of Cape Town, English Language Centre (2020), as a formal piece of writing where the author requires the opinion of a topic. The opinion should be stated clearly through the essay and the main idea is to settle the viewpoints of the topic with arguments and reasons supported by evidence or examples. In addition, the student can include an opposing viewpoint in a paragraph about what is a significant difference between the last two essay types handled. The essay structure is a typical five-paragraph text, in which the title is very important, the idea is to settle from the title, the topic and the position assumed by the author. Consequently, as this essay requires a previous training and a lot of critical thinking, that is why it was proposed as for the last implementation in our research.

## **Research design**

The research approach of this work has been qualitative. Regarding that, Silverman (2016) says “the particular added value of qualitative research is that it gives you an entrée into qualitative methods from leading experts in the field who address the needs of students who need to brush up their research skills prior to their own research projects” (p. 13). This aspect generates interpretations and objects (activities) that allow students to analyze and thus to generate conclusions for researchers thanks to various data analysis to understand opinions, motivations that assist the process students carry out. That in our case, it refers to the different methods and structures that help them organize their ideas to meet the goal of writing an academic essay. The research method handled was Action Research based on Lomax (1995), who confirms the idea that the action research pushes the teacher researcher to try new ways of working

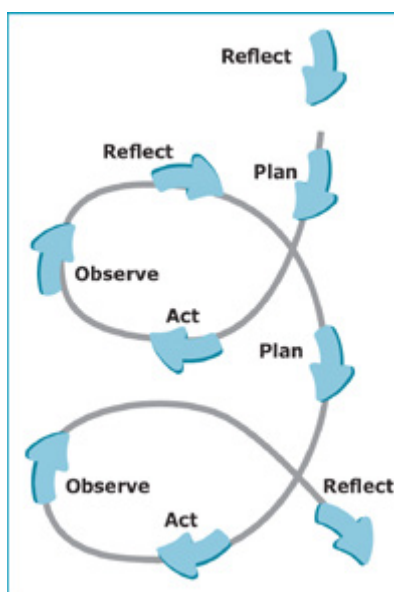


or approaches that would expose the exercise of teaching as actually happens instead of “fictional ideas”. For this reason, Flipped Learning was the approach applied in order to explain how the action research worked in our project, it is relevant to estimate authors as Lewin, Kolb, Carr and Kemmis, (cited in Murillo, 2010), who proposed the characteristic that describes the action research as a spiral of cycles conformed by phases as *planning, acting, observing* and *reflecting*, and once the last step finishes the first starts over (See figure 2).

**Figure 2.**

**Action research spiral cycle**

Note. Action research spiral cycle inspired by Murillo (2010)



**Population**

This research study was accomplished in the intermediate level group of Universidad Libre, evening shift. The institution is in Bogota city, specifically in the locality of Engativa in the Bosque Popular neighborhood. The population ranged between 18 to 26 years old. Classes were held on Mondays, Thursdays, and Fridays from 8:30 pm to 10:00 pm. This class was an intermediate English level of the Bachelor of Arts in Spanish and foreign languages, fifth semester. We take the words of McCombes

(2020) “(...) a minimum acceptable total sample size. If sampling is proportional and then use remaining resources to augment the smaller subgroups to complete the entire sample” (p. 186) **The systematic sampling** was carried out by using the total of persons since the group consisted of seven people who attended all the classes, the number of students was not too high and that is why we decided not to make a probabilistic or random selection, fortunately we had a total commitment of attendance in all the sessions.

### **Instruments for data collection**

**Teachers’ Journal:** Golombek & Johnson (2004) describe the teacher diary as a tool where the teacher exposes and re-incorporates their knowledge about the teaching experience in a very detailed way. There was an important aspect to analyze from the students’ and teachers’ roles as well as behavior during the face-to-face and virtual implementation. For this research, the “Teachers’ Journal format” from Universidad Libre was handled (see Appendix A). The main idea was jotting down every fact of the class and immediately writing the reflection to have a more nurtured analysis.

**Pre/Post Tests:** Within the Flipped Learning approach, it is necessary to come to recognize the importance of generating information both prior to and after the intervention, to determine the degree of improvement that is evidenced (if there is any). Taking the point of view from Dimitrov (2003) “Threats to external validity include: interaction effects of selection biases and treatment, reactive interaction effect of pretesting, reactive effect of experimental procedures, and multiple-treatment interference.” (p. 1). In this way we established the aspects within the data collection that in this *initial-final process* we can create (see Appendices B & C).

**Students’ Artifacts:** According to Goldsmith & Seago (2011), teachers check classroom artifacts, such as students’ homework or lessons, and these are the ones that capture individual aspects that usually escape from the observation methods. Those relevant aspects are individual students’ learning strategies or common mistakes and should be revised in a meticulous way to establish any action plan. As a result, the students’ artifacts were the three essays written by the students: *descriptive, comparison and contrast* and *opinion* (see Appendices D-E-F). This digital evi-

dence gathered within google classroom enriched the material to analyze and see progress and they were available all the time.

Students’ Reflections: This was the quickest way to obtain information about the group’s reception of the process we carried out throughout the implementation, it was like a questionnaire. Chasteauneuf (cited in Hernandez *et al*, 2014) establishes that “A questionnaire consists of a set of questions regarding one or more variables to measure” (p. 216). The most important thing was to consider all the suggestions obtained and, in this way, to determine if what the researcher’s lesson planned was a possibility of improvement for the teaching process that was being developed. This was to corroborate by other means the problem initially posed and thus direct the work by the group to the improvement of writing taking into account a questionnaire in each of the applications, in this case the three types of written work, which were the essays (see Appendix G).

### **Pedagogical proposal**

The entire implementation started on 28 February 2020, during the first academic period, with the foreign languages group, evening shift, English intermediate level II class in a face-to- face mode, despite the lockdown, classes were moved to a virtual mode. The following chart focuses on the classes, instruments, topic, and the resources handled.

**Table 1**  
**Implementation summary**

<b>Class</b>	<b>Instruments applied</b>	<b>Topic</b>	<b>Class resources</b>
1	Pre-Test, Teacher’s Journal	Write an opinion essay	Google Documents
2	Teacher’s Journal	Descriptive essay Outline	Google Classroom Laboratory Youtube Video 1 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5fzO48Rd2AQ&amp;t=6s">https://www.youtube.com/watch?v=5fzO48Rd2AQ&amp;t=6s</a> Powerpoint slide

3	Teacher's Journal, Students' artifacts, Students' reflections	Descriptive essay Final Version	Google Classroom Laboratory Youtube Video 1 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5fzO48R-d2AQ&amp;t=6s">https://www.youtube.com/watch?v=5fzO48R-d2AQ&amp;t=6s</a> Powerpoint slide
4	Teacher's Journal	Comparison and contrast essay Outline	Teams Platform Google Classroom Youtube Video 2 <a href="https://youtu.be/al8uSb-VcTd4">https://youtu.be/al8uSb-VcTd4</a> Powerpoint slide
5	Teacher's Journal Students' artifacts Students' reflections	Comparison and contrast essay Final Version	Teams Platform Google Classroom Youtube Video 2 <a href="https://youtu.be/al8uSb-VcTd4">https://youtu.be/al8uSb-VcTd4</a> Powerpoint slide
6	Teacher's Journal Students' artifacts Students' reflections	Opinion essay Outline and Final Version	Teams Platform Google Classroom Youtube Video 3 <a href="https://youtu.be/Hv86Y-5fsutl">https://youtu.be/Hv86Y-5fsutl</a> Powerpoint slide
7	Students' artifacts	Write an opinion essay	Google Documents

Considering the previous table, it is necessary to explain that each of the six implementations carried out had a target. To start with, we must consider that the pre-test gave us the possibility to obtain a notion of the knowledge of each of the students in the process of generating written works. To be able to develop these writings, we tried to generate flexible environments as indicated by one of the pillars of Flipped Learning in an individual way. All the contents were introduced through three videos that were uploaded on YouTube, and that way students could access the

content at any time, at the speed they decided and the opportunity to get information about all the videos planned by researchers.

## **Findings**

### **Data analysis**

The following paragraphs contain the analysis of results around the two categories obtained under the light of Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006). On the one hand, *Flipped Learning*, in which the results focused on its pillars: Flexible Environment, Learning Culture Intentional Content, and Professional Educator. On the other hand, the *Writing process, and its stages*.

### ***Flipped Learning***

For the Flexible Environment pillar, we found that was key during the implementation of this pedagogical approach because we went from a face-to-face contact to total virtuality. Especially when the implementation was done in the middle of the pandemic, it means that the class was planned based on a *flexible space* under the concept of Flipped Learning Network (2014). We can get some examples of this from the Teacher's Journal: "*The class started at 8:30 pm on the Teams platform because the classes by that moment were moved to a virtual space in consequence of Covid-19 pandemic*"(TJ.4) As it can be seen, even when the main tool of these classes was Google Classroom, there was possible to access to another platform as Microsoft Teams to get contact with the teacher. In this way the students were able to get assistance anytime, anywhere based on the activities proposed.

Secondly, Learning Culture. We identified that students developed autonomous work during the class, because they did not depend on the teacher to solve any question "*A student is looking for connectors online on her own. Students use online resources which demonstrate autonomy in their decisions and real interest to solve any doubt*" (TJ.3).

Additionally, there was another evidence of the *Learning Culture*, to cite this: "*Three students were making a kind of cooperative work among them asking for information or asking for advice for pictures or topics in relation to their own topics for the essay*" (TJ.3). In this case, we realized the evidence of autonomous and cooperative work, even the

self-assessment appeared because students were asking for suggestions just to make sure about their opinions, more than being a sample of the active student's role through interactions, it showed us the importance of students reflecting about their own future written production. We confirmed that students were moving from a passive role to an active one, it supports the main objective of FL that is to strengthen the learning process, which was gratifying for us and is supported by the definition of Flipped Learning Network (2014).

Thirdly, the Intentional Content was demonstrated considering the content designed for each essay explained, all the direct instructions were acknowledged, students gave some appreciations related to the way we proposed the topics. Another point of view of *intentional content* has to do with the importance of content organization. In our experience with the group, it was necessary to provide specific instructions to clarify structures and the creation of a thesis at the beginning of each essay. As we have been emphasizing that this one should be the first step in a written production, an aspect that goes hand in hand with the organization of ideas. A sample of this is taken from the Teacher's journal: "*A researcher sent a structure of the outline to help students organize their ideas, because they were not following the order: Title, thesis, topic sentence 1, topic sentence 2. This one was the structure proposed by the pre-service teachers*" (TJ.4). Then, we confirm that this pillar (intentional content) prioritizes content access in an accurate and relevant way. As it is emphasized in FLN (2014), the students' autonomy is one of the primary objectives to achieve, this skill is in this pillar.

Lastly, we explain the Professional educator pillar, which will be focused on 4 directions: *observer, guide, instant corrector, being reflective*. This pillar has a great responsibility in the use of the FL approach as well as the target population, which is future teachers. During the implementation period we recognized us as Teachers being *Observers*, for example in the Teacher's Journal we cited "*The students have been completing their introductory paragraphs. There are many topics like: "The most common means of transport in Bogota: The Bike.", "What eggs", "Are babies necessary?"*"(TJ.6). That real-time monitoring was possible thanks to the use of the Google Drive chat due to it provided in some way or another the possibility of being closer to the learner. The second characteristic analyzed about the teacher's role in our practicum was as a *Guide*, which was crucial due to the use of a clear agenda and instructions for the

class from the beginning until the last implementation. We utilized these elements with the objective to catch the students' attention and provide a complete step-by-step explanation. In all the active roles generated by the teacher within the classroom, there is one that must be developed in an instant way, it is the one about being an *Instant Corrector*. It is to help the students with a specific explanation at the right time and thus facilitate understanding in the classroom. We denote the observation was the most important way to get the students' needs and demands. We found there were some learners with some insecurities because they needed an approval to ensure themselves full understanding of the information at the beginning of the written production. To exemplify this "*I asked student 4 if she needed some help just to make sure she acknowledged the information; she asked if the topic would be selected in a random way, I answered yes*" (TJ6, St4). We could support this based on Bergmann & Sams's (2012) thoughts, where it is considered a clear sample of the teachers' role as an instant provider of corrections and feedback.

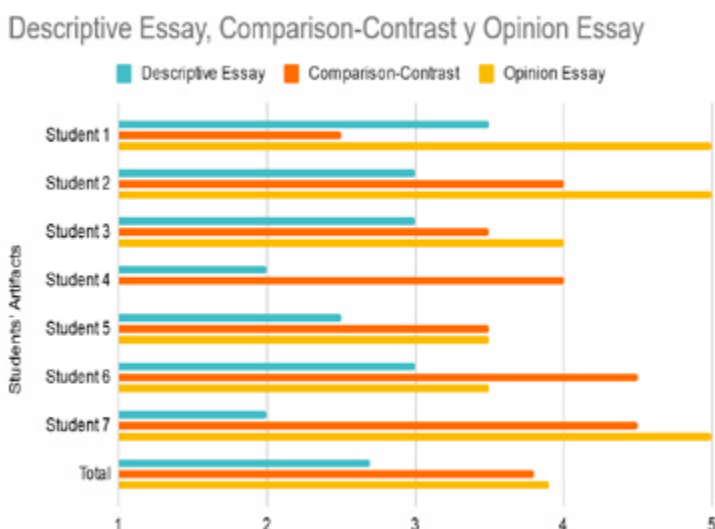
### **Writing process**

For the analysis of this aspect, we were emphasized on the stages of writing from Harmer (2006), where we found that the *Planning* stage started with us, as researchers, because we proposed the use of essays as a main source to improve the writing skill production and of course we designed the implementation under the approach previously mentioned. This strategy requires a lot of planification because it was decided based on the previous weaknesses shown on the population at the problem statement. Also, we found that students did not have a structure to start an essay and it was reinforced with an outline structure designed. To show evidence of this, we cited "*A teacher sent a structure of the outline to help the students organize their ideas, because they were not following the instruction of thinking first in advantages and disadvantages*". (TJ.4). It was applied for the three essays explained and was a useful structure.

For the *Drafting/Editing* stage we notice that fortunately the on-line word processors made this phase more comfortable, and it allowed the possibility to provide instant feedback over the written work of each student, and the *Final Version* stage was the moment where learners showed what they learned through all the previous steps. Here the student in this final project had the possibility to change or add further details to the main ideas selected. In our research, we had the opportunity

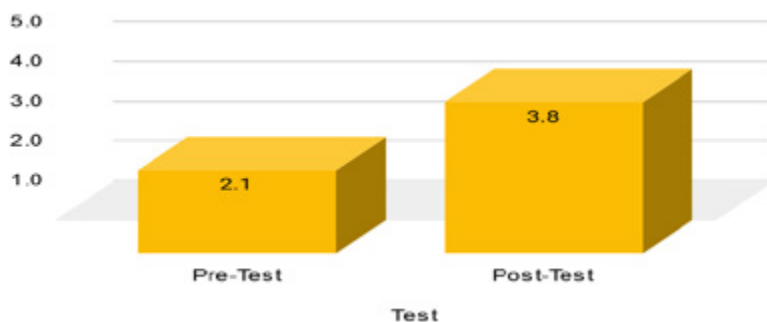
to observe huge improvements (See Figure 3), which were determined by the *Students' Artifacts* (See Appendices D, E, F).

**Figure 3**  
**Essay compilation results per student**



We consider it very important to recognize over the data analysis the positive changes that were evidenced through the instruments applied Pre and Post- tests (See figure 4).

**Figure 4**  
**Pre-test vs Post-test results**



At the beginning of the written production, we realized a lot of



flaws, some examples of these are: the lack of connectors usage, the final resolution of ideas, the missing structure and organization and subsequently, all the material proposed, the students and the support of the teacher, we want to present the results we analyzed during the Pre and Post-tests applied.

## **Conclusions**

Considering that the general objective of this study was to analyze the impact of the implementation of the Flipped Learning approach on the pre-service teachers' writing process, we can say that it was built based on the teacher's perspective and students' confessions. We, as researchers confirmed that all the students achieved a remarkable improvement (See Figure 4 Pre-test vs Post-test results). We used this figure because it shows the initial and result of this process, we need to clarify that the achievement was reached not only with the creation of two essays, because there was also the production of three additional essays. Moreover, getting those results and some answers given by the students and their reflections, the use of Flipped Learning as the main method contributed positively into the learning process related to the writing exercise of pre-service languages teachers.

In terms of the accomplishment of the specific objectives settled, we consider that we handled all pre-service teachers' perceptions in relation to writing, which considered the survey applied and the design of the writing classes with ICT tools, instead of handwriting and using several flexible options as Google Drive chat, platforms, such as Microsoft Teams and WhatsApp, that expanded the possibility to practice the writing skill in a faster way. In other words, the achievement of this objective in relation to the writing process of academic essays was notably satisfactory. Also, we demonstrated that the FL approach strengthened the study, in which we were identified with the role of the professional educator as a guide and instant corrector, and the Flexible Environment with all the alternatives proposed to involve the student into the topic and the intentional content implemented through the creation of multimedia sources available at any moment and place. Finally, the evolution in pre-service teachers over the writing using Flipped Learning was identified from the second implementation thanks to the observation and reflection moment. The strategy was to structure the essay with an outline of the initial class and the following class they would finish the essay (this promoted the interest to search for arguments or information before the following class). Then, we, as resear

chers identified most students who arrived at class with a clear idea of the essay and developed it faster than the first implementation.

This research work was applied and analyzed during the pandemic situation. The first implementation which were two classes at the beginning of the year allowed the interaction and we highlighted cooperative learning because they were working face-to-face. However, during the online classes, students took in a very passive role; they did not speak among themselves, and they also showed a tired mood because the implementation was developed the last two days of the week at the last hours too. We consider that foreign language classes should be scheduled at the beginning of the evening shift to avoid that passive mood, because it was identified not only in online classes, but also in face-to-face encounters.

Another important aspect was that throughout the implementations, technical issues were very constant and the role of the teacher as a troubleshooter was very important to keep a structure or agenda settled even before starting classes, we had the class set on Google Classroom, Teams Platform was just to keep contact and guide the class. If Teams did not work, all students had the instruction to go over Google Classroom and follow the instructions given there. Then, we suggest to future and present researchers having always a second plan in mind and a clear agenda for the class.

In general, after the first intervention, students were more perceptive, it can be because with the online mode the self-regulation and the independent study was kind of a requirement from the faculty in order to face up difficulties with the lockdown. Moreover, we are inspired to continue the legacy of Flipped Learning approach to teach languages in our country and cooperate with new discoveries to enhance autonomous work that students really need to face in the future in education.

## References

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Braun, V., & Victoria, C. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.

Dimitrov, D. M., & Rumrill Jr, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(2), 159-165.

Flipped Learning Network, [FLN]. (2014, May 2019) *Definition of flipped learning*. <http://flippedlearning.org/domain/46>.

Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 41(4), 47-56.

Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2011). Using classroom artifacts to focus teachers' noticing. *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*, 170.

Golombek, P.R. and Johnson, K.E. (2004). Narrative inquiry as a meditation space: Examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, abstract.

Harmer, J. (2006). *How to teach writing*. Pearson Education India. Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice. *British Journal of In-Service Education* 21, 49-57

Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, M. L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Hopton, M., & Ruse, C. (2015). *The Cassell dictionary of literary and language terms*. Cassell.

<https://doi-org.sibulgem.unilibre.edu.co/10.1177/0033688206063484>

Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice. *British Journal of In-Service Education* 21, 49-57

McCombes, S. (2020). *Applied sampling* (No. 04; HN29, S8.). New York: Academic Press.

Mott, J., & Peuker, S. (2015). Using Team Based Learning to Ensure Student Accountability and Engagement in Flipped Classrooms. *age*, 26, 1.

Murray, N. (2012). *Writing essays in English language and linguistics: Principles, tips, and strategies for undergraduates*. Cambridge University Press

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.







**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉN-**  
**FASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

Preservice Teachers: Daniela Reyes / Johana Ruiz  
Time: 90 Minutes                      Students: 7  
Level: Intermediate II                      Subject: English

Instruction: Write an essay showing your opinion about the following statement:  
Type of Family. In your opinion, what are the qualities of a good father? Use specific details and examples in your answer.  
Sample by student #2

What type of parent are you?

When we are born we inherit from our parents their physical appearance and character traits. But once we become parents, there is something else we replicate from them in most cases. We start to develop a paternal/maternal skill at soon as our first child is born thanks to them. Those parenting qualities we saw in them are the ones we copy and they define how good or bad parent we are.

Knowing what role to play based on the circumstances. There are a couple types of parents and the more noticeable are the 'dictator' (authoritarian), the 'friend' (permissive) and the stranger (uninvolved). In here we are not going to discuss whether one is better than the other but instead, we will talk about when you should be one or the other. Under different scenarios we will face, we will need to see what mask we are going to wear. Are we going to be extremely strict with our 18-year-old son who wants to go to a friend's house? In that case we can be a little bit more permissive and let them enjoy. However, if our 10 year-old girl is acting up because we did not get her the latest smartphone, we need to let her know it is not necessarily done the way she wants it.

Having a good parent-child relationship. Another critical factor for being a good parent is confidence. 'Does your child trust in you?', 'Do your children let you know what they think and feel?', 'Do they tell you always the truth?'. Those are questions related to how much trust they feel for you. If the answer for all of the questions was 'Yes' you are indeed going in the right direction. But in case you didn't get a 'Yes' as an answer, most likely there are some things you need to improve to get the confidence.

As a conclusion, the way you do your parenting it should be completely up to your child's personality. If your son is trying to take over you, it is necessary you have a firm hand and put him in his place. But in case your child is well behaved and it is responsible, you can go a little bit easy on him.



UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉN-  
FASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS

Preservice Teachers: Daniela Reyes / Johana Ruiz

Time: 90 Minutes

Students: 7

Level: Intermediate II

Subject: English

Instruction: Write a detailed descriptive essay taking into account the steps and structure given in the video, it means making a brainstorming of possible ideas, select a topic, make an outline, and start writing a five-paragraph-essay with an introduction, checking the last sentence the thesis which will be the initial sentences in the next two body paragraphs and a strong conclusion. Remember each paragraph must contain at least 6 lines or more if you want to.

#### Moving out around Colombia

During my entire childhood, my family and I have been moving out because of my father's job. Since he was in the army we had to move every two years for safety or job opportunities for him. **That means leaving friends behind, taking long and exhausting rides and getting to know new people.**

**In the beginning, when I was young I did not care that much about leaving my friends and relatives to move to a different city or town.** But, as I grew older it started to affect me progressively. Because leaving friends that were so close to me that I considered them as part of my family was heartbreaking. There were always tears from both sides, from the ones staying and the ones going away.

**Sometimes it took us two days on a risky and not-well-made road to get to our new destination.** Even though most of our trips were long, not everything was unpleasant. We also stayed in some unknown and spectacular places, we tried new delicious food and my father usually even stopped so we visited some tourist places on our way.

**The hardest thing for me was always being the new one at school, in the neighborhood, and city.** At first, it was fun being seen as someone new with some interesting stories to tell. But, it became annoying being interrogated and asked the exact same thing over and over again. I clearly remember my classmates bullying me because I had a different accent because I **had clear** skin or was small.

Finally, My father retired and we stopped moving. It has been over six years since then. Nowadays, the furthest we travel **is two hours to Villavicencio and that is it.** I suppose that we have gotten enough traveling for a while. In my personal case, I still enjoy those long-term trips.

Preservice Teachers: Daniela Reyes / Johana Ruiz  
Time: 90 Minutes                      Students: 7  
Level: Intermediate II                      Subject: English    Topic: Comparison and  
contrast essay

## Student 6

Instruction: Write a detailed descriptive essay taking into account the steps and structure given in the video, it means making a brainstorming of possible ideas, select a topic, make an outline, and start writing a five-paragraph-essay with an introduction, checking the last sentence the thesis which will be the initial sentences in the next two body paragraphs and a strong conclusion. Remember each paragraph must contain at least 6 lines or more if you want to

Do you prefer Colombian or Russian literature?

Colombian literature is known by *Gabriel García Márquez*, he is a good writer and some people call him «magic realism writer», but, of course there are others like Jorge Isaacs, Andrés Caicedo and also women like *Laura Restrepo*, *Meira del Mar* and *Consuelo Araújo*. In Russian, there is a woman named *Liudmila Petrushévskaja*, and she is the «Gabo» of Russian literature; equally, there are famous men like *Antón Chéjov*, *Alexander Pushkin* and *Lev Tolstói*. So, is it possible a connexion between both?

Colombian and Russian literature can speak the same topics or maybe both deal with the influences about the circumstances that appear in the context. Yes, there are some facts and similarities that each writer uses to describe any imagination book, and that is related with the context of its country, also, the current situation influences the way to narrate the story. Thus, both use rhetorical figures to complement their plot, they did that to hide the actions that appeared at that moment.

It is the way to say something, but changing the method to describe the situation in a specific time of history. For instance, the military dictatorships in Russian, such as *Liudmila* wrote her brief stories about it; and here in Colombian, perhaps it was the same. *García Márquez* wrote a little book called «No one writes to the coronel», in this novel we can see how he portrait the life as a moment result, in this case, a coronel waiting money for he have been helping the military troops, he waited his payment in compensation.

Nevertheless, time, problems, repression and other peculiarities could affect the sense of the same. We can speak that the writing process is seriously affected by political repression because the author tries to put together relevant factors like examples. If we can read each one of them and its own structures bodies, we can look up the characteristics between both, it does not matter if *Gabo* is from Colombia and *Petrushévskaja* from Russian, both have similarities in their ways of writing. So, there is a good connexion that shows us the particular peak that they have carried in their lives; also, they are bound in the huge beautiful field of literature.

Finally, I recommend you «Night time» by *Liudmila*, and «Chronicle of a death foretold» by *Gabriel García M.*







**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉN-**  
**FASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS**

Preservice Teachers: Daniela Reyes / Johana Ruiz  
Time: 90 Minutes                      Students:7  
Level: Intermediate II                Subject: English

**Feedback survey Comparison/Contrast Essay**

This survey aims at providing feedback on implementation N°2 video "Comparison/Contrast essay".

 danielareyesbui@gmail.com (no compartidos)   
[Cambiar de cuenta](#)

\*Obligatorio

Name:

Tu respuesta

Do you consider that the video "Comparison/Contrast essay" was clear enough to understand the structure of this kind of essay?

Tu respuesta

Do you think that you're ready to write your own Comparison/Contrast Essay after watching the video? \*

Tu respuesta

As you are at home, would you review the video to resolve doubts or clarify concepts more than once?

Tu respuesta

Do you have some suggestions for us regarding the video presented in the virtual class today?

Tu respuesta

**Enviar** Borrar formulario





## **Fortalecimiento de la pronunciación en inglés como lengua extranjera mediante el Aprendizaje Invertido**

*Mayra Alejandra Bonelo González<sup>1</sup>  
Sandra Marina Palencia González<sup>2</sup>  
Universidad Libre*

---

1 [alebonelo@gmail.com](mailto:alebonelo@gmail.com)

2 [sandram.palenciag@unilibre.edu.co](mailto:sandram.palenciag@unilibre.edu.co)

## Introducción

El propósito del siguiente documento es mostrar cómo el Aprendizaje Invertido facilita el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, en este caso específico, contribuye a mejorar la pronunciación en inglés de los estudiantes de los cursos de extensión de una universidad privada en Bogotá. Las dificultades en la pronunciación se hicieron evidentes al momento de expresarse en forma oral y al leer textos en voz alta. En las interacciones con el docente y los compañeros de clase, la pronunciación inapropiada de las palabras, muchas veces, impedía la comunicación efectiva entre los participantes. En la lectura en voz alta, las dificultades al pronunciar las palabras en inglés entorpecen la comprensión de manera que la persona que está escuchando no puede captar fácilmente lo que el emisor intenta comunicar. Por esta razón, se buscó una metodología con la cual los estudiantes pudieran mejorar este aspecto del idioma extranjero que estaban aprendiendo. Recursos como videos instruccionales e hiperdocumentos elaborados por la docente sirvieron para que los estudiantes tuvieran una mayor claridad sobre la pronunciación de las palabras y así poder establecer una buena comunicación. Adicionalmente, el trabajo realizado en el espacio de aprendizaje individual permitió que los estudiantes desarrollaran hábitos de trabajo autónomo para así, dedicar el tiempo de la clase a la resolución de dudas y práctica de los temas vistos antes de la clase.

### Marco teórico

Las teorías y los conceptos que sustentan esta propuesta investigativa están relacionados con la pronunciación en inglés, aspecto del lenguaje que se intenta mejorar a través de la propuesta; el Aprendizaje Invertido, enfoque que se escogió como el apropiado para abordar el

problema; y la educación en adolescentes, población objeto de estudio de este proyecto.

### ***La pronunciación en inglés***

El primer constructo que se tuvo en cuenta para fundamentar la intervención y desarrollar esta investigación corresponde a la pronunciación. Según Pennington y Rogerson (2019), la pronunciación es un aspecto bastante importante para la comunicación debido a que una comunicación efectiva facilita la claridad de lo que wwwwwdesea expresar el emisor y para que sea lo mismo que entiende el receptor. La pronunciación, para estos autores, es la base del mensaje que se produce a través de la articulación de palabras y la combinación entre la gramática y el discurso, traspasando así, las múltiples facetas que existen en relación con lo social y contextual.

El Centro de Investigaciones del Programa de Inglés para Adultos Migrantes (Amec Research Center, 2002) define la pronunciación como “la producción de sonidos que se usan para dar un significado, teniendo en cuenta los sonidos particulares de cada lenguaje, más conocidos como segmentos”. Kelly (2000), por su parte, indica que una mala pronunciación puede llegar a generar la tergiversación del mensaje por parte del receptor. De igual manera, si un error en la pronunciación es frecuente, repercute en que la comunicación se vuelva difícil lo que puede desencadenar en una frustración por parte del emisor. Dos aspectos importantes en la pronunciación son la entonación y el acento, los cuales indican la función de los enunciados emitidos. Así, el receptor sabe si el emisor está formulando una pregunta, solicitando un favor o haciendo un reclamo, entre otros.

Uno de los aspectos que causa cierta problemática con la pronunciación en la enseñanza de una lengua extranjera (en este caso inglés), es que muchas veces el docente no tiene una idea clara de cómo enseñar la pronunciación y se enfoca más en la enseñanza de la gramática. Esto, según Kelly (2000), ocurre a causa de que tanto los planes de clase, como los libros para la enseñanza de lenguas, se centran más en la gramática y, a raíz de esto, resulta un poco difícil para los docentes, generando la omisión de este aspecto del lenguaje en los planes de clase. Como alternativa, el autor propone tres tipos de lecciones en las cuales se puede incluir

la pronunciación: lecciones integrales, lecciones de apoyo o recreativas y lecciones de práctica.

La primera, como su nombre lo indica, integra la pronunciación como parte esencial del análisis del lenguaje, el proceso de planeación, presentación y práctica del lenguaje dentro de la lección. En las lecciones de apoyo o recreativas se busca trabajar las dificultades que los estudiantes presentan con la pronunciación y se trabaja en ellas hasta obtener un logro exitoso. Por último, las lecciones de práctica se centran más en una característica particular de la pronunciación y esta se toma de forma individual y se transforma en el foco principal de una clase.

### ***El Aprendizaje Invertido***

Según la Red de Aprendizaje Invertido (2014):

El Aprendizaje Invertido es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. (para 1).

Es decir, la metodología usada para enseñar implica que la explicación del tema por parte del docente se traslada del salón de clase al espacio en el que cada estudiante, por su cuenta, accede a los contenidos y refuerza su proceso de aprendizaje, dependiendo de sus intereses y posibilidades personales.

Esta misma organización estableció que para que el desarrollo del Aprendizaje Invertido se lleve a cabo de manera exitosa son fundamentales cuatro pilares: el ambiente flexible, la cultura de aprendizaje, el contenido dirigido y el educador profesional. El primero de ellos permite involucrar diferentes estilos de aprendizaje. El docente acondiciona el aula de clase con base en las necesidades de los estudiantes con el fin de crear un espacio flexible para que así, ellos mismos puedan elegir cuándo y dónde aprender. El docente debe estar abierto a las posibilidades que se pueden presentar en cuanto a sus expectativas acerca de la secuencia y evaluación del aprendizaje de cada estudiante.

El segundo pilar es la cultura de aprendizaje, la cual se enfoca en el estudiante, ya que este debe ser el responsable de su propia instrucción,

es decir, acceder a los contenidos del curso previo a la clase. Partiendo de allí, es en el salón de clase donde se hace el aprovechamiento de la exploración de los temas con una mayor profundidad generando la posibilidad de crear experiencias de aprendizaje significativo. Esto genera que los estudiantes se involucren activamente en la construcción del conocimiento mientras participan y evalúan su propio aprendizaje.

El tercer pilar es el contenido dirigido, para lo cual, el docente se enfoca en lograr que los estudiantes desarrollen una comprensión conceptual de los contenidos, y, de igual forma, fluidez en el procedimiento de lo que se quiere lograr durante el desarrollo de la clase. En este proceso, los docentes deben escoger lo que necesitan enseñar y crear el material que los estudiantes van a utilizar por sí mismos. De igual forma, el docente debe garantizar que se pueda aprovechar el tiempo de clase teniendo en cuenta estrategias de aprendizaje y adoptando diferentes métodos centrados siempre en el alumno, de acuerdo con su nivel y su área académica.

Finalmente, el cuarto pilar se refiere al educador profesional, es decir, el papel y la importancia del profesor como facilitador, ya que, según la FLN (2014), es mucho más importante que el docente en un salón tradicional. Esto debido a que el facilitador debe hacer un seguimiento continuo y cercano a sus estudiantes, teniendo siempre en cuenta la retroalimentación relevante e inmediata y la evaluación del trabajo de los mismos. El docente realiza una reflexión sobre su práctica, se relaciona con otros docentes con el fin de mejorar su instrucción, es abierto ante las críticas constructivas y es tolerante ante la desorganización controlada que se puede generar en el aula de clase.

Por su parte, *Academy of Active Learning Arts and Sciences* (AALAS de aquí en adelante) actualiza la definición del Aprendizaje Invertido de la siguiente manera:

El Aprendizaje Invertido es un marco que permite a los educadores llegar a todos los estudiantes. El enfoque 'invertido' cambia el modelo de aula tradicional al presentar los conceptos del curso antes de la clase, lo que permite a los educadores usar el tiempo de clase para guiar a cada estudiante a través de aplicaciones activas, prácticas e innovadoras de los principios del curso.<sup>1</sup>

Así mismo, AALAS refiere que un concepto fundamental al

---

<sup>1</sup> Traducción propia: *"Flipped Learning is a framework that enables educators to reach every student. The Flipped approach inverts the traditional classroom model by introducing course concepts before class, allowing educators to use class time to guide each student through active, practical, innovative applications of the course principles"*.

momento de aplicar el Aprendizaje Invertido es el dominio del espacio individual. Como primera medida, existen tres aspectos principales a tener en cuenta antes de la clase:

Que las actividades que se lleven a cabo sean cortas con el fin de evitar distracciones o que los estudiantes en cierto punto pierdan el interés.

Que el material que se use tenga relación con el tema que se quiere trabajar posteriormente.

Que las actividades previas a la clase sean motivantes para los estudiantes con el fin de que desarrollen dicho trabajo ya que esto ayuda a que la clase presencial se realice de manera exitosa y a que los estudiantes sean autónomos y responsables.

En tal sentido, para las actividades previas a la clase es fundamental tratar de desarrollar los niveles bajos de pensamiento de la taxonomía de Bloom: recordar y entender.

Con respecto a la evaluación en el Aprendizaje Invertido, se sugiere que se debe realizar una evaluación frecuente y continua, pero al mismo tiempo productiva. De igual manera, tomar una parte de la clase con el fin de realizar micro conversaciones de una manera participativa con los estudiantes. Al momento de realizar las evaluaciones es importante el uso de diferentes tipos de preguntas, que tengan como base la taxonomía de Bloom. Adicionalmente, se busca que los estudiantes puedan presentar su dominio de los conceptos allí evaluados. Las evaluaciones deben tener rúbricas claras para no causar confusiones, al igual que brindar una evaluación que involucre la creación de un producto de la vida real o el uso de una habilidad en una situación real.

Los planes de clase deben enfocarse en los estudiantes, teniendo en cuenta las actividades que deben realizar antes de clase, durante la clase, y después de la clase. Así mismo, debe considerarse el procedimiento para aquellos que no realicen el trabajo previo.

### ***Educación en adolescentes***

En la educación en adolescentes hay que tener en cuenta un factor crucial al momento de la enseñanza en este tipo de población: conocer a los estudiantes. Según la prensa UVN (2018), este conocimiento causa un impacto positivo durante las clases ya que se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de cada uno de los estudiantes, y partiendo de allí, se pueden realizar los planes de clase relacionándolos directamente



con el tema que se debe explicar. Así mismo, la educación basada en competencias, especialmente con adolescentes, resulta bastante exitosa ya que combina habilidades, intelecto, aptitudes y actitudes con el fin de que el estudiante pueda generar un desarrollo personal para que pueda desarrollar una participación ciudadana y, de este modo, ser alguien productivo.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta con este tipo de población es el aprendizaje significativo de Ausubel (citado en Guerrero, 2019) quien resalta que hoy en día se intenta pasar del aprendizaje memorístico hacia un aprendizaje que verdaderamente tenga significado y que sea adaptable al contexto donde se desenvuelven los estudiantes. En consecuencia, el docente debe despertar el interés en sus estudiantes haciéndoles ver cuán importante es lo que se va a tratar durante las clases.

Por último, hay que tener en cuenta factores que puedan llegar a ser causa de una pérdida de interés por parte de los estudiantes. Carboní (2015) considera que se deben tener en cuenta las condiciones tanto internas como externas al estudiante, esto con el fin de lograr un entendimiento teórico de la educación y de la población adolescente. En las condiciones externas se resaltan las dificultades del sistema educativo que se refleja en una demanda social entre lo que el estudiante desea y necesita aprender y lo que la institución educativa le ofrece.

En relación con las condiciones internas, Carboní (2015) hace referencia a las características del adolescente actual en relación con el proceso de aprendizaje como son la falta de interés por el estudio y la desvalorización de la escuela, categorizándola como anticuada e ineficiente, la necesidad de vivir sin represiones, olvidando las normas planteadas, y, mostrando una rebeldía hacia los límites de adultos y de la escuela, y por último, la valoración de los adelantos tecnológicos y de la comunicación multimedial, junto con la imagen y el sonido, las cuales consideran herramientas fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Metodología**

A continuación, se presenta el conjunto de procedimientos que contribuyeron a dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera el Aprendizaje Invertido puede fortalecer el desarrollo de la pronunciación en inglés de un grupo de estudiantes de nivel básico de los cursos de extensión de una universidad privada en Bogotá? Por lo tanto,

se describe el método que se siguió para la realización de este ejercicio investigativo, la población objeto de estudio, las técnicas de recolección de datos y la intervención pedagógica que se realizó.

### ***Enfoque metodológico***

Este proyecto se enmarca en el enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), en el cual se formulan una serie de preguntas e hipótesis, antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Así mismo, se basa en un proceso inductivo: explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas que van de lo particular a lo general. De igual manera, este enfoque se fundamenta en métodos de recolección no estandarizados, ni predeterminados que intentan explorar perspectivas y puntos de vista de los participantes.

Dentro del enfoque cualitativo, este estudio tiene en cuenta los principios de la investigación-acción ya que, tal y como lo indica Elliot (2000), se relaciona con los problemas prácticos cotidianos a los que se enfrentan los docentes. El autor también indica que: “La investigación-acción realiza un análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los docentes tales como:

“Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas).  
Susceptibles de cambio (contingentes).  
Que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (p.5).

El propósito de este tipo de investigación se centra en profundizar la comprensión del docente del problema que quiere resolver. El investigador asume una postura teórica según la cual, se adopta una acción para cambiar la dificultad que se está evidenciando. Otra característica de la investigación-acción es que se elabora una interpretación de lo que ocurre desde el punto de vista de quienes hacen parte de la situación problema como, por ejemplo, profesores, estudiantes, y directivos.

Con base en lo anterior, en esta investigación se tomó como referente el modelo de Elliot, que se caracteriza por desarrollarse en tres momentos:

Elaboración de un plan

Puesta en marcha

Evaluación del mismo e incorporación de ajustes al plan

para mejorarlo

Cuando se llega a la fase final, se repiten los tres momentos para que cumpla con su modelo cíclico. Adicionalmente, este modelo se organiza de la siguiente manera:

Identificación, descripción e interpretación del problema a investigar

Planteamiento de las hipótesis de acción

Construcción del plan de acción

### ***Población***

Este proyecto de investigación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de inglés nivel básico de los cursos de extensión de una universidad privada en Bogotá. El grupo está conformado por 18 estudiantes: 10 mujeres y 8 hombres cuyas edades oscilan entre los 15 y 21 años. La mayoría de ellos pertenecen a los estratos 2 y 3 según el DANE, lo que significa que son estudiantes de bajos recursos que desean aprender inglés con el fin de mejorar sus habilidades y, por ende, sus posibilidades sociales y económicas.

El procedimiento utilizado para la selección de la muestra en este proyecto fue el muestreo no probabilístico ya que la muestra seleccionada fue la más representativa en función a los problemas de pronunciación. De este modo, se seleccionaron 5 estudiantes, quienes desde un principio mostraron falencias con respecto a la pronunciación de ciertas consonantes y diptongos en el idioma inglés.

### ***Instrumentos para la recolección de información***

En este apartado, se presentan los instrumentos que se utilizaron para la indagación pedagógica. Entre ellos se encuentran una prueba diagnóstica de entrada, el diario de campo de la docente investigadora y las grabaciones de las actividades realizadas por los estudiantes.

***Prueba diagnóstica de entrada.*** Como su nombre lo indica, la prueba diagnóstica es una actividad, en algunas ocasiones, un examen que se realiza con el fin de determinar tanto las debilidades como las fortalezas de los estudiantes que la presentan en cuanto a la habilidad que se escoja evaluar. El objetivo de la prueba (ver Apéndice A), en esta

investigación, fue determinar el nivel de los estudiantes en cuanto a la pronunciación en inglés al momento de iniciar el curso.

**Diario de campo.** Según Hernández Sampieri *et al.* (2014), los diarios de campo son una especie de bitácora en los que se incluyen las descripciones del ambiente como lugares, personas, relaciones y eventos, secuencias de hechos o cronología de sucesos, teniendo en cuenta ciertas particularidades como las fechas y las horas en caso de que sean fotografías o videos. Este instrumento (ver Apéndice B) fue útil para llevar un registro escrito del proceso que se realizó con los estudiantes y cómo fue evolucionando la propuesta realizada con relación a la problemática encontrada en esta población.

**Audio-grabaciones.** Por último, se realizaron grabaciones de las actividades orales desarrolladas por los estudiantes con el propósito de obtener evidencia sobre el proceso en el trabajo relacionado con la pronunciación. Estas grabaciones se realizaron en la mayoría de las aplicaciones con la participación de la población escogida como muestra y se transcribieron (ver Apéndice C).

### **Intervención pedagógica**

La intervención pedagógica realizada durante el desarrollo de esta investigación (ver tabla 1) consistió en el desarrollo de cinco actividades cuidadosamente planeadas bajo los fundamentos del Aprendizaje Invertido. Como se mencionó anteriormente, el principal objetivo de esta intervención fue fortalecer la pronunciación de los estudiantes y, también, fortalecer el trabajo autónomo de los mismos. Las actividades se planearon y organizaron teniendo en cuenta los principales problemas de pronunciación identificados en la población objeto de estudio y las diferentes estrategias del Aprendizaje Invertido.

Los videos instruccionales usados para la investigación fueron creados con base en las necesidades y las falencias que se evidenciaron en los estudiantes para que así, pudieran trabajar de manera autónoma y, de la misma manera mejoran su pronunciación con las bases brindadas. Con respecto a los hiperdocumentos, se usaron fuentes que pudieran dar bases a los estudiantes a crear un material por ellos mismos sin dejar de un lado la pronunciación que debían usar durante las actividades.

**Tabla 1**  
**Intervención pedagógica**

Aplicación	Objetivo	Actividad de pronunciación	Procedimiento
<p><b>Nombre:</b> Catálogo de palabras</p> <p><b>Estrategia:</b> In-class Flip</p> <p><b>Recurso:</b> Video instruccional</p>	<p>Identificar los fonemas según su pronunciación y clasificar las palabras en el fonema que correspondía.</p>	<p>Fonemas: /a:/ /ae/ /<sup>^</sup>/ /3:/ /ə/</p>	<p>En el modelo del Aprendizaje Invertido, la transmisión directa sucede en casa a través de los videos instruccionales. En esta aplicación se trabajó el modelo en clase (In-class Flip) para que los estudiantes comprendieran la metodología y posteriormente apliquen el modelo de manera apropiada. Por esta razón, en esta clase los estudiantes:</p> <p>Visualizaron un video instruccional que incluyó los fonemas en los cuales tuvieron dificultad al momento de pronunciarlos, la explicación de cómo se pronuncian y algunos ejemplos.</p> <p>Tomaron apuntes usando los métodos sugeridos (The Cornell Notes o WSQ (Watch, summarize and question) o el suyo propio.</p> <p>Formularon las preguntas que surgieron en torno a la explicación del tema</p> <p>Realizaron las actividades de práctica teniendo como guía al docente.</p> <p>El tiempo restante de la clase, se empleó para que los estudiantes realizaran algunas actividades, individuales o colectivas, relacionadas con los fonemas presentados en el video y en los cuales tuvieron dificultades. Por ejemplo, los estudiantes, distribuidos en pequeños grupos, debían identificar los fonemas en algunas palabras que el docente proporcionaba y clasificarlas en el fonema que creía correcto. Al finalizar la actividad, los estudiantes escuchan cada una de las palabras y entre todos deciden si fue clasificada en el fonema que correspondía, o, si, por el contrario, era necesario corregirlo.</p>

<p><b>Nombre:</b> Mi pasado</p> <p><b>Estrategia:</b> Narraciones en primera persona</p> <p><b>Recurso:</b> <a href="#">Video</a> instruccional</p>	<p>Distinguir la pronunciación de la terminación <b>-ed</b> de los verbos regulares en pasado.</p>	<p>Terminaciones de los verbos regulares en pasado /t/ /d/ /ɪd/</p>	<p>Previo a la realización de la clase, los estudiantes visualizaron un video instruccional, cuyo objetivo fue presentar la pronunciación de la terminación <b>-ed</b>. Al comenzar la clase, se aclararon las dudas acerca del tema.</p> <p>Con el objetivo de practicar las terminaciones, los estudiantes realizaron la lectura del texto "Taking Pictures of the World" prestando especial atención a la pronunciación de los verbos regulares en pasado.</p> <p>Posteriormente, se solicitó a los estudiantes realizar una grabación de ellos mismos (en video o en audio) en la cual, debían contar una anécdota o un acontecimiento que vivieron en el pasado.</p>
<p><b>Nombre:</b> Mi lugar favorito</p> <p><b>Estrategia:</b> Narraciones en primera persona</p> <p><b>Recurso:</b> HyperDoc</p>	<p>Reconocer y pronunciar las vocales cortas y las vocales largas en inglés</p>	<p>Vocales cortas /æ:/, /i:/, /ɔ:/ /u:/, /ɜ:/</p> <p>Vocales largas /ɪ/, /e/, /æ/, /ɪ/, /ɪ/ /o/, /ɔ/, /ə/</p>	<p>Previo a la realización de la clase, los estudiantes trabajaron de forma independiente y a su propio ritmo una guía digital (HyperDoc) la cual contenía información sobre las vocales cortas y largas y cómo se pronuncian en inglés. Así mismo, como preparación para la práctica del tema, los estudiantes escribieron un párrafo corto en el cual debían describir su lugar favorito (una ciudad o un pueblo).</p> <p>Durante la clase, se respondieron las preguntas con respecto al tema y algunos estudiantes leyeron el párrafo que escribieron prestando especial atención a la pronunciación de las vocales.</p> <p>Posteriormente, que realicen una grabación de audio realizando la actividad</p>



<p><b>Nombre:</b> Trabalenguas</p> <p><b>Estrategia:</b> Gamificación</p> <p><b>Recurso:</b> Video instruccional</p>	<p>Ejercitar y mejorar la pronunciación del fonema /h/</p>	<p>/h/ sorda y sonora</p>	<p>Previo a la realización de la clase, los estudiantes debían visualizar un video instruccional sobre la pronunciación del sonido /h/ en inglés.</p> <p>Durante la clase, se aclararon las dudas con respecto al video y se realizó una actividad en la que los estudiantes debían leer unos trabalenguas (estos trabalenguas contenían palabras con la h sorda y la h sonora).</p> <p>Posteriormente, los estudiantes realizaron sus propios trabalenguas con base en algunas palabras brindadas en las anteriores actividades.</p>
<p><b>Nombre:</b> Caricaturas</p> <p><b>Estrategia:</b> Gamificación</p> <p><b>Recurso:</b> Hyperdoc</p>	<p>Comparar algunos de los diptongos que se usan en inglés y aclarar la pronunciación y el uso de los mismos.</p>	<p>Sonidos vocálicos específicos: /əʊ/ /eə/ /oə/</p>	<p>Previo a la realización de la clase, los estudiantes trabajaron de forma independiente y a su propio ritmo una guía digital (HyperDoc) la cual contenía la explicación de los casos en los que se utilizan /əʊ/ /eə/ /oə/. Así mismo, los estudiantes recibieron información sobre qué es una caricatura y cómo diseñarla. Los estudiantes crearon sus propias caricaturas sobre las ciudades o comida que les gusta. Allí debían realizar comparaciones utilizando palabras que contengan los diptongos vistos en el HyperDoc.</p> <p>Durante la clase, los estudiantes presentaron sus caricaturas, para luego solicitarles, que por medio de una caricatura que ellos van a crear en la que hablen de un tema que hayan elegido teniendo en cuenta que se incluyan los sonidos vocálicos vistos anteriormente.</p> <p>Posteriormente, los estudiantes grabaron con su propia voz la caricatura haciendo una lectura de la misma.</p>

## Hallazgos

Luego de recolectar la información, se realizó el estudio de los resultados implementando el análisis temático por Braun y Clarke (2006), un método que se caracteriza por identificar, organizar y analizar de manera detallada los datos recolectados para posteriormente generar patrones o temas a partir de la lectura cuidadosa de la información recolectada. Como producto del análisis se identificaron cuatro temas relacionados con los problemas de pronunciación y la incidencia del Aprendizaje Invertido en su mejoramiento: la falta de diferenciación de los fonemas en inglés, la interferencia de la lengua materna, la falta de conocimiento de algunas reglas de pronunciación y la fosilización de algunos errores de pronunciación.

La falta de diferenciación de los fonemas en inglés

Se pudo establecer que este fenómeno se da, principalmente, porque la pronunciación de las palabras en inglés no necesariamente tiene relación con la forma en que se escriben. Esta dificultad, se puede apreciar en los ejemplos relacionados a continuación:

Los estudiantes tienden a pronunciar letras como la “a” tal y como lo harían en español. Por ejemplo, pronuncian la palabra “same” /seɪm/ como /sam/: “That the moment, I felt happiness and the same time sadness”. Se evidencia entonces, que el estudiante desconoce que este fonema puede tener una pronunciación fuerte /eɪ/ o una pronunciación suave /ə/.

Otra vocal que puede causar dificultad es la “u” como en la siguiente oración: “For spontaneous decisions such as I’m bored”. El estudiante pronuncia /sʊtʃ/ sin tener en cuenta que la pronunciación correcta es /sʌtʃ/. Otro ejemplo de este caso es cuando el mismo estudiante trataba de decir “each” /i:tʃ/, pero pronunció /eɪtʃ/.

La combinación “ui” genera inconvenientes como en el siguiente ejemplo: “For example, suicide due to labor pressure and the study”. El estudiante pronunció /'su:ɪsɪd/ en vez de /'suə,sɑɪd/ sin tener en cuenta que la “i” se pronuncia /aɪ/ cuando va seguida de una consonante y una “e” muda.

La pronunciación de la “i” también puede causar inconvenientes. Por ejemplo, en una de las actividades, en las que los estudiantes debían



hablar sobre un lugar que les gustara, uno de ellos dijo: “Since fifty years ago, South Korea was in war with North Korea”. El estudiante pronuncia /'saɪns/ queriendo decir /sɪns/, seguramente siguiendo la transcripción fonética de la letra i /aɪ/.

Algunas veces las dificultades en la pronunciación pueden ser ocasionadas por las variadas pronunciaciones que puede llegar a tener una misma vocal en inglés. Por ejemplo, en la siguiente oración: “It is also a very cold city”, el estudiante pronuncia /kul/ en vez de /kɔʊld/, tal vez generalizando la regla de pronunciación de la “oo”.

Así mismo, los estudiantes evidencian dificultades al pronunciar la combinación de vocales. En la siguiente oración, un estudiante dijo: “I have finish one of the first goals and sadness because I separate to my friends”. El estudiante pronuncia la palabra “goals” como /gɔls/ sin tener en cuenta que, en este caso, la combinación de las vocales “oa” se pronuncia /oʊ/, es decir que la pronunciación correcta sería /goʊls/. Sin embargo, en el siguiente ejemplo, se podrá apreciar que el estudiante pronuncia la letra “o” como “u” sin tener en cuenta, que en palabras como “so” el sonido debe ser /oʊ/: “Better people day by day so that we don’t have to regret”. La pronunciación correcta para esta palabra es /soʊ/, pero, en este caso, el estudiante pronuncia /sʊ/.

La implementación del Aprendizaje Invertido permitió liberar tiempo de la clase ya que los estudiantes accedían a la explicación previo a la clase, dedicándose el tiempo de clase para resolver dudas, practicar la pronunciación, orientados por la docente, y así, superar las dificultades. La propuesta impactó positivamente las dinámicas de las clases presenciales y, posteriormente, de las clases mediadas por las TIC a raíz de la emergencia sanitaria. Se incrementó la interacción entre estudiantes y la docente. Así mismo, a pesar del cambio abrupto en la modalidad en la enseñanza por la emergencia sanitaria, se percibió un aumento en la motivación de los estudiantes quienes evidenciaron que el apoyo del docente es fundamental en las prácticas, especialmente cuando se presentan dificultades que pueden ser solventadas de manera inmediata. De igual manera, después de la clase, se realizó el envío de material de refuerzo con el cual los estudiantes podían trabajar de manera autónoma y así continuar con el proceso de perfeccionamiento en la pronunciación.

## **La interferencia de la lengua materna**

Aprender una lengua extranjera conlleva varios aspectos a tener en cuenta, entre ellos, el hecho de tener la lengua materna como un referente. En consecuencia, es normal que ésta interfiera de manera permanente en su aprendizaje. En esta temática se presentan algunos ejemplos en los que el español (L1) interfiere en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en particular, en el desarrollo de la pronunciación y cómo el Aprendizaje Invertido contribuyó para tratar de subsanar esta dificultad.

En la combinación “lk” como en: “The sir is talking with a police officer”, el estudiante pronuncia /tɔlkin/ en vez de decir /tɔ:kɪŋ/ sin tener en cuenta que la “l” es muda si viene después de vocales como “a”, “o” y “u”.

“But today a friend that I didn’t see in a long time, call me and say “hey I bought you want to go and ate and I say yes and we do”. El estudiante pronuncia /'but/ en vez de /'bʌt/. Este mismo estudiante dijo: “It was the first time that I go to a Starbucks” pronunciando /starbuks/ cuando la pronunciación correcta es /starbʌks/. En ambos ejemplos se evidencia la tendencia de los estudiantes a pronunciar las vocales tal y como se hace en español, ignorando el hecho de que en español existen 5 sonidos vocálicos mientras que en inglés existen 12 sonidos vocálicos clasificados en vocales cortas y largas.

“On the November fifteen, 2019 it was my degree”. El estudiante pronuncia /de'gre/ sin tener en cuenta que la primera “e” se pronuncia /ɪ/ y la segunda “e” se pronuncia /i/ por ser la “i” larga.

“We don’t have to regret after what is done”. El estudiante pronuncia /rɛgrɛt/ cuando la pronunciación en inglés es /rɪ'grɛt/. Nuevamente, pronuncia la letra “e” tal cual la pronunciaría en español sin tener en cuenta que existe una vocal larga en inglés la cual se pronuncia /ɪ/.

“I can remember”. El estudiante pronuncia /rɛmɛmbər/, es decir, pronunciando las tres “e” como lo haríamos en español cuando, en este caso, cada “e” tiene una pronunciación diferente a saber: la primera /ɪ/, la segunda /ɛ/ y la tercera /ə/, es decir, la palabra completa se pronuncia /rɪ'mɛmbəɹ/.

“I have not remembered”. En este caso, es la misma palabra en pasado, pero el estudiante sigue cometiendo el mismo error /rɛmɛmbər/ y adicional a ello ignora la pronunciación de la terminación-ed /rɪ'mɛmbəd/.

“Last year no one”. El estudiante pronuncia /jɛər/ leyendo cada letra tal y como es su transcripción fonética en español dando como resultado que su pronunciación resulta tal y como se escribe. Sin embargo, en este caso en específico, la letra “a” se pronuncia /ə/ para que así, la pronunciación correcta de la palabra sea /'jɪər/.

Para mejorar estas falencias, el envío de material previo a la realización de la clase fue muy útil y, por supuesto, la práctica que se dio, tanto en el salón de clase, como fuera de él. Gracias al Aprendizaje Invertido, los estudiantes trabajaron de manera autónoma, se hicieron conscientes y responsables de su papel en el proceso de aprendizaje, entendiendo que una gran parte del proceso depende de ellos. Esto generó un cambio en la forma de aprender puesto que, al ingresar a la clase, los estudiantes habían accedido al contenido, y, por lo tanto, la clase se dedicaba, en primera instancia a la resolución de dudas, pero principalmente a la práctica necesaria sobre los temas desarrollados de manera individual con la guía y orientación del docente. De esta manera, se facilitó el proceso de aprendizaje.

### La falta de conocimiento de algunas reglas de pronunciación en inglés

Esta dificultad se presenta en la población debido a que muchas veces la pronunciación en inglés puede ser muy difícil de asimilar para los hispanohablantes. Sin embargo, hay reglas que se pueden aprender y que al ser usadas nos darán seguridad y confianza al pronunciar, en especial, cuando encontremos palabras nuevas. De cualquier forma, es importante tener en cuenta que el inglés es un idioma diverso que ha tomado muchas palabras prestadas de otros idiomas. Por eso mismo, se hace necesario tener en cuenta que las reglas de pronunciación funcionarán la mayoría de las veces, aunque también es necesario resaltar que ocasionalmente se pueden encontrar excepciones, las cuales, se deben presentar junto con las reglas de pronunciación.

Los siguientes ejemplos ilustran cómo el desconocimiento de las reglas de pronunciación puede llevar al estudiante a cometer errores de

pronunciación al momento de leer en voz alta, interactuar con sus compañeros, o simplemente, al dirigirse al profesor.

“I also think that it is a reset that natural must have”. En esta ocasión, el estudiante no tuvo en cuenta el sonido que se debe realizar cuando una palabra inicia con “th”, como en el caso de “think” debe ser un sonido dental fricativo /θɪŋk/. Sin embargo, él pronuncia /dɪnk/.

“I meet with my grandfather”. El estudiante pronuncia /grændfarɛr/ sin tener en cuenta el sonido del fonema /ð/ que se da cuando la “th se encuentra en la mitad de la palabra como en “grandfather” para que la pronunciación correcta sea /'græn.fɑː.ðə/.

“It is a magnificent land for agriculture”. En esta frase, el estudiante pronuncia /agrɪkultʊr/ omitiendo el sonido /tʃ/ en casos cuando la palabra termina en /ture/ como /agriculture/ para que así, su pronunciación correcta sea /'æɡ.rə.kʌl.tʃə/.

En los ejemplos presentados a continuación se podrá apreciar el desconocimiento de los estudiantes al momento de pronunciar palabras que estén en plural o en la tercera persona singular del presente simple. Estas reglas son exactamente iguales para los dos casos. Con respecto a las reglas del plural y las terceras personas existen tres tipos de pronunciación /s/, /z/ e /ɪz/.

La pronunciación de la /s/ se da, cuando la palabra finaliza en las siguientes letras: “p”, “t”, “k”, “f”, y “th”. La pronunciación de la /z/ se presenta con las siguientes finalizaciones “b”, “d”, “g”, “l”, “m”, “n”, “ng”, “r”, “v”, “y”, y en sonidos vocálicos. Por último, el sonido /ɪz/ se presenta cuando las palabras terminan en “c”, “s”, “x”, “z”, “ss”, “ch”, “sh” y “ge”.

“This city has prices good in the food”. La anterior frase es un ejemplo en el que el estudiante no tiene en cuenta la pronunciación de la “s” final cuando la palabra va en plural como en el caso de “prices”, /praises/ ya que pronuncia /praɪs/.

“He asks who did this”. El estudiante pronuncia /æsk/ sin tener en cuenta que esta palabra, al estar en tercera persona se debe conjugar para que la pronunciación correcta sea /æskz/.

Otro ejemplo de lo dicho anteriormente es el siguiente: “Then he goes to police station”. El estudiante pronuncia /gʊʊ/ aunque la pronunciación correcta es /gʊʊs/.

En este caso, el Aprendizaje Invertido tuvo un impacto positivo en las actividades sincrónicas, en particular, en la interacción, el aprendizaje colaborativo entre compañeros y el incremento de la motivación.

### **La fosilización de algunos errores de pronunciación**

Por último, se evidenció la fosilización de algunos errores de pronunciación, conocido como un fenómeno que ocasiona que el estudiante mantenga, de manera inconsciente y permanente, características ajenas a la lengua extranjera relacionadas con diversos aspectos de la lengua, pero en este caso en particular, con respecto a la pronunciación.

“That day was wonderful because I finish one stage of my life”. El estudiante pronuncia /bɪkɔs/ cuando dice “because”, siendo /bɪ'kɑ:z/ la pronunciación correcta.

“I'll go for a walk” . pronunciando la palabra “I'll” como /aɪəl/.

El trabajo realizado en cuanto a la pronunciación en las actividades asincrónicas y sincrónicas influyó notablemente en el mejoramiento de la autonomía, el ritmo de aprendizaje, el aprendizaje centrado en el estudiante y la optimización del tiempo por medio del uso de videos y plataformas tecnológicas para el aprendizaje.

### **Conclusiones**

Los resultados mostraron, según lo observado en el transcurso de las clases que, gracias al Aprendizaje Invertido, no sólo hubo una mejora en la pronunciación en algunos estudiantes, sino que también fue útil para que los estudiantes tuvieran consciencia de su trabajo autónomo

Por medio de la implementación del Aprendizaje Invertido se incentivó a los estudiantes a ser más conscientes de la importancia de una buena pronunciación para una mejor comprensión del mensaje emitido. Así mismo, se procuró ampliar el conocimiento de los sonidos de las palabras o fonemas con los que los estudiantes presentaron más dificultad durante el desarrollo de cada una de las clases.

La implementación abarcó los espacios propicios dentro de las clases y la vida extracurricular de los estudiantes, por tanto, la pronunciación se convirtió en una actividad que tomó un lugar importante tanto

como fuera del salón de clases, que se vieron evidenciadas en las últimas actividades realizadas en las clases, pues la mayoría de la población tuvo un mejoramiento en la pronunciación bastante notable.

La identificación de los fonemas con los que los estudiantes presentaban más dificultad fue clave para iniciar con la implementación y gracias a esta el proceso fue más fácil ya que los estudiantes realizaron diferentes tipos de actividades que fueron de gran utilidad al momento de realizar las aplicaciones durante las clases.

Por lo anterior, y dando respuesta a la pregunta de investigación, se podría concluir que el Aprendizaje Invertido resultó un enfoque pedagógico bastante útil para intentar mejorar la pronunciación de los estudiantes de nivel básico de inglés en los cursos de extensión.

## Referencias

Academy of Active Learning, Arts and Sciences. (n.d.) AALAS Updated Definition and General Standards. AALAS International. Retrieved from: <https://aalasinternational.org/updated-definition-of-flipped-learning/>

Amec Research Centre (2002) What is pronunciation? Disponible en: [http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/fact\\_sheets/01Pronunciation.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/fact_sheets/01Pronunciation.pdf)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Carboní, R. (2015) Adolescentes y riesgo educativo. Disponible en: [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/501/tesis-4967-adolescentes.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/501/tesis-4967-adolescentes.pdf)

Elliot, J. (2000) La investigación-acción en educación. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Flipped Learning Network (2014). Definition of Flipped Learning. Recuperado de <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>

Guerrero, J. (2019). Aprendizaje significativo: definición, características y ejemplos. Disponible en:

<https://docentesaldia.com/2019/05/26/aprendizaje-significativo-definicion-caracteristicas-y-ejemplos/>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. México, DF: Mcgraw-Hill.

Kelly, G, (2000), How to teach pronunciation, Malaysia, Longman. ISBN 0582429757

Li, R., Zhu, L., Singh, JT. y Mo, Y. (2019). Using Active Learning Spaces to Support Flipped Classroom. DOI: 10.4995/HEAD19.2019.9243.

Pennington, M. y Rogerson, P. (2019) English Pronunciation Teaching and Research. Contemporary perspectives Research and Practice in Applied Linguistics. Editorial Springer.

Prensa UVM (2018). Enseñanza y adolescentes. Disponible en: <https://laureate-comunicacion.com/prensa/las-mejores-tecnicas-de-ensenanza-para-adolescentes/#.XrDHaahKiUk>

## Apéndices

### Apéndice A. Prueba diagnóstica de entrada

#### **My daily routine.**

Hi, my name is Mayra Alejandra Bonelo Gonzalez, but my friends call me Aleja. I don't like my first name, but almost all my family call me like that. I am 26 years old, and I am an English teacher. I have a dog; its name is Misty and I love her. I have 2 siblings, a brother, and a sister. My sister is 21 years old. She studies nursing and this year she will graduate. My brother is 19 years old, he studies philosophy and he is in second semester. I am so proud of them.

I work in American School Way as an English teacher, so, every day, from Monday to Friday I wake up at 4:00 AM. I make my bed, take a shower. Then I brush my teeth, I get dressed, I make and eat my breakfast, and I go to work at 5:30AM. I start working at 5:50AM but I live near my job so I walk. I work from 6:00AM to 1:40PM. I arrive to my apartment at 2:00PM. I make and eat my lunch. When I have homework from my university I do it and at 4:30PM I go to study. I study from 6:00PM to 10:00PM and then, I take Transmilenio home.

On weekends, I study on Saturdays from 7:00AM to 12:00PM. I have my lunch and then I teach at English courses from Universidad Libre until 5:30PM. Usually, when I finish my schedule on Saturday, I usually hang out with my friends, and on Sunday, I do my chores and visit my family. It is quite hard, but I like to be busy.



## Apéndice B. Diario de campo

UNIVERSIDAD LIBRE FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS DIARIO DE CAMPO No 1	
Docente en Formación: <u>Mayra Alejandra Bonelo Gonzalez</u> Fecha: <u>15 de febrero de 2020</u> Tiempo de la clase: <u>120</u> No de estudiantes: <u>23</u> Curso: <u>Curso de extensión 1C</u> Área: <u>Inglés</u> Tema: <u>Introducción al curso</u> Objetivo de la Observación: <u>Identificar los fonemas con los cuales los estudiantes tienen problemas al momento de realizar una conversación.</u> ¿Cómo se relaciona esta clase con su proyecto de investigación? <u>Al momento de tener claros los fonemas con los que los estudiantes presentan dificultad, se puede iniciar un plan de acción y por ende, la aplicación del mismo.</u>	
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En la actividad del ice breaking, se solicitó a los estudiantes hablar acerca de ellos, su información personal, a qué se dedicaban, porqué estudiaban inglés y luego algo extra que quisieran compartir.</li> <li>2. Se les explica a los estudiantes que durante el semestre se va a manejar el aprendizaje invertido o flipped learning, se le da una pequeña introducción al tema haciendo énfasis en que el trabajo autónomo va a ser fundamental para que la clase tenga éxito.</li> <li>3. Se solicita a los estudiantes hablar acerca de un día que los haya marcado en el pasado (triste, feliz, las vacaciones pasadas, etc.), realizando una grabación de sus voces.</li> </ol>	<p>Se observa que hay estudiantes que cuentan con mayor fluidez y mejor pronunciación que otros. Esto, con respecto al proyecto de grado, puede llegar a tener un impacto positivo en los estudiantes ya que, al momento de aclarar dudas, puede ser entre ellos que se brinden este apoyo.</p> <p>Al realizar la explicación del aprendizaje invertido y la manera en la que el semestre va a funcionar, es positivo para el proyecto ya que los estudiantes tienen claridad de lo que deben hacer y como su trabajo independiente va a ser fundamental.</p> <p>Se observa que los estudiantes presentan dificultades con respecto a los siguientes fonemas: /a:/, /æ/, /ʌ/, /ɜ:/y /ə/.</p>

## Apéndice C. Transcripción audiograbaciones. Aplicación 2

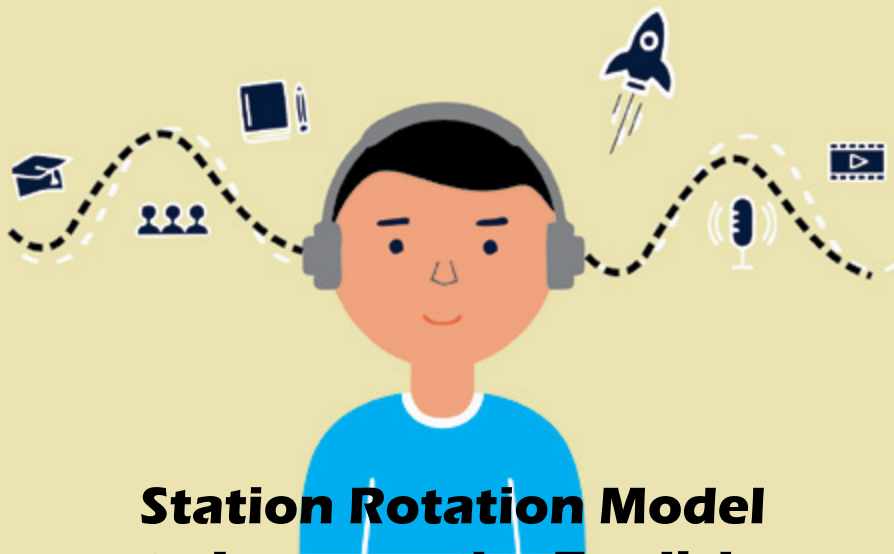
Sujeto 1. I want to speak about my day because it was strange to me cause almost always I have free time between the nine o'clock to the four o'clock is like seven hours. It is very boring to me but today a friend that I didn't see in a long time, call me and say "hey I bought you want to go and ate and I say yes and we do, we went for all the city. It was the first time that I go to a Starbucks, it was very normal, but it was very fun to me

because normally I didn't do anything that seven hours, but today was beautiful my friend went to the university at the nine o'clock and let me in the university at the four o'clock and was perfect to me. It was like a thing that I think that never gonna happen again 'cause it was very strange for me and I don't know what more to say about.

Sujeto 2. On the November fifteen, 2019 it was my degree, that day was wonderful because I finish one stage of my life. That the moment I fel happiness and the same time sadness. So, happiness, because I have finish one of the first gols and sadness because I separate to my friends.

Sujeto 3. This day has been wonderful. I fel tired for all the work I have had to do at school during this break to de epidemic that is happening in this country and in the world. Since I can remember I have not remembered had been happened this. I feel very worried, but I also think that it is a reset that natural must have. Last year no one imagine this happening and it has affected us all. Nowadays we have been confined. Let's reflect on our life and how we are really acting. That's why, we are going to try to be better people day by day so that we don't have to regret after what is done.

Sujeto 5. Today I'm going to tell you about the day more sad of my life. Will, I had an aunt, she was a person very important for me. She more than aunt, she was like a sister for me, I low pass time with her, I had fun with her. I still love her but one day she stored to sick she had pains. Then I understand that she had cancer and I don't think that moment was very difficult for me so after I arrived to studying but I meet with my grandfather and see in her that she was very sick and I feel, I want stay with her in that moment and I don't know I go to bed, sleep with her and after my mom get up me and say me that go to my bed so I did it. I sleep but after my mom again wake up me but she said me that she died so I ran to his room when I afraid to his room I seen her dead I don't know what do did so I put on a cry. It was at the last moment I remember I was with her. Thanks.



## **Station Rotation Model to Improve the English Listening Skill in a Fourth-grade Class in a Public School**

*Juan Camilo Castro Velásquez<sup>1</sup>  
Juan David Montoya Vargas<sup>2</sup>  
Universidad Libre*

---

1 [castrovjuancamilo@gmail.com](mailto:castrovjuancamilo@gmail.com)

2 [david950803@hotmail.com](mailto:david950803@hotmail.com)

## Introduction

The current document presents a proposal of the in-flip class methodology through the station rotation model in an English class. It was carried out in a public school in Bogota, and the aim was improving the oral comprehension skill. Due to the lack of English classes at school and the few situations in which students could interact in the foreign Language, it was necessary to implement the in-flip class methodology using the station rotation model in the English class, which will be explained in the following research.

The main objective of the proposal was to determine the effectiveness of the station rotation model framed into the Flipped Learning approach to improve the English oral comprehension of a fourth-grade class. The implementation of the proposal had a big impact on students due to the increase of opportunities and situations where students could practice and get familiar with the foreign language, especially with the oral comprehension.

The theoretical framework is composed by the following constructs: Flipped Learning, station rotation, listening skill development, and stages of learning, which enriched the present study. The current research follows an action research design, which comprises four important stages to obtain significant results. The stages are planning, observation, action, and reflection. Conclusions will show that the station rotation model framed into the Flipped Learning approach contributes to improve the oral comprehension of the foreign language and the learning of vocabulary due to the current exposure and multiple scenarios in which students had the opportunity to practice. Finally, all the outcomes were included, which

demonstrate the advantages and main inconveniences of the proposal.

## **Theoretical framework**

### **Flipped Learning and station rotation**

According to the Flipped Learning Network (2014) The Flipped Learning is described as a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter. For that reason, students are introduced to the topic and the material before class, while the in-class time is used to develop a wide range of activities to deepen the understanding and the knowledge on a specific topic.

Flipped Learning includes the use of technological gadgets. Thus, teachers can spend more time with students helping them to solve doubts and achieving a higher level of knowledge than expected instead of only giving lectures. Additionally, Flipped Learning provides the possibility of engaging the different learning styles of students in the classroom and a huge group of activities to create several learning spaces so students can have the opportunity to learn in different ways (Bergmann & Sams, 2012).

There are four basic pillars that all teachers must consider in order for the flipped classroom to be successful. These bases of ideas were described by Hadmam *et al* (2013), the first one is a *flexible environment* for research, practice, evaluation and group and individual work. The second one is *learning culture*, which grasps the idea that the learner is the center of the class and the in-class time is employed to explore topics in a deeper way and develop more learning spaces. The third pillar is the *intentional content*, in this one, teachers need to know and determine what students need to learn, which materials students have to experiment and which path is going to be followed so that students can build a conceptual understanding about the topics that are being studied in class and the last one is professional educators, this type of teachers are very significant in a flipped classroom because they reflect on their practice, connect with other teachers to improve their instruction and their classes.

The Station Rotation Model is a blended learning model that is completely implemented inside the classroom. The teacher divides the students into three or four groups. Subsequently, he/she sets up different

stations around the classroom for students to rotate in all the stations. The teacher is the one that decides how much time students spend in each station (Staker & Horn, 2012).

It is very important that at least one of the stations enables students to use technology to grasp some information. The other stations can be activities such as small group or full-class instruction, group projects, individual tutoring, pencil-and-paper-assignments, and activities that provide students the opportunity to develop collaborative learning. (Staker & Horn, 2012). The teacher can grant students individual attention because he/she is working directly with small groups. (Tucker, 2018)

The Station Rotation Model provides the teacher with the possibility of giving students a great number of activities and tasks that appeal to different learning modalities; auditory, visual, tactile, and kinesthetic (Tucker, 2015) for them to have more opportunities to learn and study a specific topic.

#### Station rotation- The in-class flip

Due to the scarcity of technological devices at students' homes, they cannot watch the videos at their houses. For that reason, the researchers decided to implement the in-class flip. The in-class flip consists of bringing the flip experience into the classroom by developing the home part of the lesson inside the classroom with the help of a station work (Barnes & Gonzales, 2015); it will maximize limited technology since students do not need a device for each one of them. (Tucker, 2018). Thus, the content is not watched at home, but it becomes a station, students can rotate through this station and watch the video. The rest of the class time is spent on other stations in which they will work individually or by groups developing activities related to the lesson or other course content (Gonzalez, 2014).

#### **Types of stations**

There are three types of stations (See Figure 1). The purple one is the flip station which replaces the direct instruction of the teacher, students watch a video of the content that they need to study. In second place, it is found the blue station that is the practice station in which students apply and practice what they have learned. Finally, the yellow station is

the stand-alone one, in which students can develop different activities such as games, silent-reading or cards when they have finished another station in a fast way (Ramirez, 2017).

**Figure 1**  
**Types of station (Ramirez, 2017)**



## Listening skill

Listening is defined as the ability of understanding and answering successfully to oral communication, as it is said by Burleson regarding listening, he argues that it is a process that requires the interpretation of messages that a determined speaker has intentionally transmitted in the effort to understand those messages and respond to them appropriately (Burleson, 2011). In the same way, as Rost quotes “Listening is considered to be a part of oracy, a capacity to formulate thought verbally and to communicate with others” (Rost, 1994).

## Objective in listening

Regarding the aim of the listening skill, according to Rost (2001), the goal in listening comprehension is to be able to understand native speech at normal speed in unstructured situations; this statement does not imply that students must understand everything. In some cases, students may not comprehend the full meaning of all words; however, they can be able to guess some meanings from the context. Summarizing, listening skill is defined as the comprehension of both, the message, and the intention of the sender to formulate an accurate response.

## Problems when teaching listening skill in an ESL class

It is important to know that in listening skill teaching, teachers must be well prepared to face several problems which can inhibit the process of developing successfully the oral comprehension. To start with, one of the main problems has to do with the lack of attention from students and their bad listening habits. This lack of attention and concentration is possible because they are not accustomed to listen carefully to their own language. Similarly, there are some other different aspects; these are mainly divided into linguistic and non-linguistic factors. The linguistic factor keeps relation with different language issues, such as, pronunciation, vocabulary, syntactic structures, while the nonlinguistic factor has to do with the student's context, for example, emotional and psychological obstacles. Underwood (1989) proposes the following table about listening difficulties:

**Table 1**  
**Problems in listening (Underwood 1989)**

Problems in listening (Underwood 1989)
Lack of control over the speed at which speakers speak
Not being able to get things repeated
The listener's limited vocabulary
Failure to recognize the signals
Problems of interpretation
Inability to concentrate
Established learning habits

### Listening stages

The listening process involves three stages: pre-listening, while-listening, and post-listening stages which will be described as follows:

Pre-listening stage. It is common to find in a listening class that most of the students are not well prepared for what they are about to hear, the above has one specific reason: the lack of background, it means the insufficient grasp of the cultural, social, and relational framework around the text. According to Rost, the purpose in the Pre-listening stage "(...) ought to make the context explicit, clarify purposes and establish roles, procedures, and goals for listening" (Rost, 1990). This pre-listening stage may be done in several ways, it is important to remark that those activities should be totally linked with the while listening stage, some examples of these



kind of activities are giving background information, read something relevant, look at a picture, discussion of the topic, provide vocabulary and expressions, etc.

**While- listening stage.** While-listening stage has to do with the tasks students are asked to do meanwhile they are listening to the text. Even if all of the stages are important, this one is the most relevant since it is the one in which learners will strengthen the skill of decoding messages from oral language. It is important to know that when developing the while-listening stage, it is determining to carefully choose the activities to be implemented, since they can effortlessly become a matter of “wrong/correct” answer, leaving aside the real purpose of the listening skill development. According to Underwood some of the activities in the while listening stage could be marking or checking items, storyline picture sets, picture drawing, carrying out actions, completing grids, etc.

**Post-listening stage.** According to Underwood (1989) this stage must be creative, interesting, and catching for students, since is this stage in which students will complete the comprehension tasks. This stage has to be carefully thought and planned by the teacher considering what the purpose of the activity will consider different aspects such as the skill that will be developed, the time, if the activity will be individual, by pairs or in groups, among others. Some ideas proposed by Underwood are using role play, written work, matching with a reading text, summarizing, etc.

## **Methodology**

### **Research design**

The method adapted for this project is a qualitative action research. Due to its qualitative nature, this research project aimed at understanding human beings' experiences and the reflections about those experiences. According to Denzin and Lincoln (2000) the main objective and function of qualitative research is to understand the meaning of human action by describing the inherent or essential characteristics of social objects or human experiences.

Action research, as stated by Eileen Ferrance, means the development of a process in which applicants inspect their own practice carefully and regularly using the techniques of the research. (Ferrance, 2000). By the same token, in words of Kemmis and McTaggart (1988) cited in Anne

Burns (2010), action research includes the following procedures: Planning, Action, Observation, and Reflection.

## **Population**

The class comprised twenty-five students; twelve boys and thirteen girls, their ages varied from eight years to a maximum of twelve years; eight students were nine years old; fifteen students were ten years old; one was eleven years old and the last one was twelve years old. The physical organization of the classroom was the same as the traditional classroom; the whiteboard is in front of all students, the students' seats were in five lines, each line has from one to six students. There was a television and a laptop with internet that could contribute to the students' learning process.

The school did not have an English book for the development of the class. Furthermore, the teacher did not have a lot of knowledge of the language, and she was in charge of teaching them all the subjects. The English class used the direct approach that seeks to learn a language only by mechanizing vocabulary and structures. The approach's goal was developed by listening and repeating chunks of information. Aside from the regular English class, the school did not offer students any complementary scenarios to improve their language learning.

The proposal was divided into six different workshops. It adopted the in-class flip due to the scarcity of technological resources at student's houses and to take advantage of the class time. All the workshop sessions were developed and distributed in different stations; from four to five stations per class. The activities that the stations had were listening activities, creative activities, search activities and practice activities that were allocated inside the classroom and in some cases outside the classroom. This methodology was divided into different stations because it was necessary to take advantage of the class time. Table 1 shows an example of a workshop.

**Table 1**  
**Example of a workshop**

---

Workshop number Zero Topic: Football  
 Objective: Students will start getting familiar with the oral comprehension compounds such as rhythm, pronunciation, tone, and phase.  
 Students will be acquainted with soccer vocabulary by rotating through four stations.

---

Station 1: Listening to a football song and development of a workshop.	Characteristics: Flip station - Individually - 15 minutes
Station 2: Football crossword.	Characteristics: Practice station - Individually - 15 minutes
Station 3: Listening to a dialogue about sports and developing a workshop	Characteristics: Flip station - Individually - 15 minutes
Station 4: Connecting dots	Characteristics: Practice station - Individually - 15 minutes

### Data Collection Instruments

**Student’s self-evaluation.** Student’s comments are a questionnaire that is presented to students after each implementation. This tool helps students to express how they feel about the development of the class and how they feel in front of the activities that they faced.

**Instructor’s daily journal.** The instructor’s journal is a journal of weekly class procedures during the time of the Flipped Learning implementation. The journal focused on tracking the development of the class activities and workshops, student’s attitudes, behaviors, and responses towards the Flipped pedagogical approach in class, and the time that the teachers will spend to give direct instruction (Prefume, 2015). The daily journal is similar to a “descriptive and reflective field note” (Creswell, 2005). Creswell described the descriptive field notes as the ones who record the description of the events, activities and people” (Creswell, 2005). Whereas “the reflective field notes record personal thoughts that the research has to relate to their insides” (Creswell, 2005).

## **Analysis and results**

For the current process of data analysis, it was used the method suggested by Corbin and Strauss (1998) which is based on a method resulting from the data collected in a systematic way on the research instruments. The main characteristic of this method is to identify, develop, and connect different concepts to determine analysis categories for creating particular hypothesis about some of the research variables. In the current research proposal, it was used the process of theoretical sampling by coding and categorization.

### **Open coding**

Open coding refers to the process of generating initial concepts from data (Corbin & Strauss, 1998) so that, open coding stage let the researchers associate the different data based on their similarities, namely, opinions, actions, situations, and perceptions.

In the current research, the categories were chosen based on the general research objective, which was the improvement of the listening skill by using in-class Flipped Learning approach and station rotation methodology. In the same way, the subcategories were obtained from the student's self-reflection forms and the teacher's journal. Table 2 presents the categories and their corresponding subcategories.

**Table 2**  
**Categories and subcategories**

Research objective	Categories	Subcategories	Main category	Instruments to collect data
To determine the effectiveness of the station rotation model framed into the Flipped Learning approach in order to improve the English oral comprehension on a fourth-grade class in Antonio Nariño school.	Station rotation model	Working as a team with classmates.	Flipped Learning	Teachers' journal
		Learning and practicing the listening skill is fun.		Students own reflection
	Oral Comprehension	Developing vocabulary while practicing listening skill.		
		paying attention from the understanding of instructions.		
		Improving oral comprehension skill throughout station rotation		

**Conclusions**

At the end of the current research and considering the established objectives, it is possible to conclude that the station rotation model can be helpful to improve the oral comprehension in a Fourth Graders' class because it leads students to learn and practice the listening skill in a fun and a non-traditional way. Additionally, their knowledge of the language increased throughout different activities they were working on.

In the same way, it was shown that students were able to overcome different difficulties in the listening skill using Flipped Learning and the station rotation model. Those aspects lead students to build up a sen

se of autonomy due to the level of independence provided during the activities developed in-class time.

Additionally, the station rotation model strengthens teamwork ability due to the fact that students have the opportunity to share ideas, debate, listen to different opinions, and work together in order to solve the activities and tasks proposed. All these scenarios helped students to improve their respect towards their partners' thoughts and opinions and helped them to build confidence to work with others and express their own opinions.

Another important conclusion of the station rotation model is that students have the opportunity to develop the proposed activities at their own pace, so they do not feel under pressure, and they had the opportunity to take the necessary time in order to analyze, finish and understand all the activities and topics. For that reason, it was possible to notice that mostly all the students were enjoying the class because they could take their time and were not being rushed to carry out the activities.

It is important to highlight that thanks to the great number of activities that are developed during a session of the station rotation model, students could learn and practice the same subject in different stations, such as, solving puzzles, watching videos, listening to music, and making handcrafts. For that reason, their learning was rewarding because they were not always developing the same kind of activities, but multiple ones which helped them to build a more significant knowledge.

Finally, it is determined that the station rotation model helps to improve, internalize, and enrich the learning of vocabulary in an intrinsic manner because students were using it in different activities that were appealing to them and with which they were able to share their own ideas, work as a team and at their own pace. For this reason, they were strengthening the knowledge of the vocabulary all the time and using it in real contexts.

## References

Barnes, M., & González, J. (2015). *Hacking Education: 10 Quick Fixes for Every School* (Hack Learning Series). Cleveland, OH, USA: Times 10 Publication.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: reach every student in every class every day (1st Ed.)*. Alexandria, VA: International Society for Technology in education; ASCD.

Burleson, B 2011. A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, vol. 25, no. 1-2, pp. 27-46. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2011.536470>

Burns, Ane. (2010). *Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners*. Taylor & Francis e-Library.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd Ed.)*. Upper Saddle River, N.J: Merrill

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research (2nd Ed.)*. Thousand. Oaks, Calif.: Sage.

Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence: LAB at Brown University.

González, J. (2014) *Modifying the Flipped Classroom: The “In Class-Flip” Version*. Article. Retrieved from: <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-in-classversion-jennifer-gonzalez>

Prefume, Y.E. (2015). *Exploring a Flipped Classroom Approach in a Japanese language Classroom: A Mixed Method Study*. Undergraduate dissertation. Baylor University: Waco, Texas, USA.

Ramírez, M. (2017) *In-class Flip*. Article. Retrieved from: <http://martharamirez.com.co/blog/whats-an-in-class-flip/>

Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter, and C.D. Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: C.U.P.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.

Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Book. London, UK: Penguin.

Staker, H & Horn, M. (2012) *Classifying K-12 Blended Learning*. Article. Innosight Institute. Retrieved from: <https://www.christenseninstitute.org/wpcontent/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

Tucker, C. (2015). *Create Small Learning Communities with the Station Rotation Model*. Article. Retrieved from: <https://catlintucker.com/2015/07/creating-smalllearning-communities-with-the-station-rotation-model/>

Tucker, C. (2018) *Station Rotation Model: Alternative Group Formations*. Article. Retrieved from: <https://catlintucker.com/2018/04/srm-alternative-groupformations/>

Underwood, M., & Kenworthy, J. (1989). *Teaching listening*. M. Rost (Ed.). London: Longman.



# Enseñanza de vocabulario en inglés por medio del Aprendizaje Invertido

*Edwin Reynel Bejarano Bernal<sup>1</sup>  
Andrés Leonardo Muñoz Noguera<sup>2</sup>  
Universidad Libre*

1 [martinbejaranobernal@gmail.com](mailto:martinbejaranobernal@gmail.com)

2 [andresl.munozn@unilibre.edu.co](mailto:andresl.munozn@unilibre.edu.co)

## Introducción

Por medio de la observación, el docente identificó diversas problemáticas, de las cuales los investigadores se enfocaron en el aprendizaje de vocabulario de inglés, teniendo en cuenta que la población de grado primero no desarrollaba aún las habilidades de comprensión y expresión escrita, según el registro tomado del diario de campo. Gracias a la investigación realizada, se implementaron actividades para la enseñanza de vocabulario básico por medio de la metodología del Aprendizaje Invertido, usando recursos audiovisuales con el fin de que los participantes pudieran aprender por medio de las habilidades de comprensión y expresión orales.

Una vez identificado el problema se planteó la siguiente pregunta de investigación *¿Cuál es el impacto del uso de recursos audiovisuales enmarcados en la metodología del Aprendizaje Invertido, en el proceso de aprendizaje de vocabulario de forma oral en inglés como lengua extranjera en el grado 102 del colegio Antonio Nariño?* En términos generales, esta propuesta pedagógica buscó a través de la metodología del aprendizaje invertido, enseñar el vocabulario de una manera innovadora, haciendo uso de recursos audiovisuales por canciones con contenido ilustrativo, flashcards y la implementación de la herramienta tecnológica Plickers con fines evaluativos.

Por lo anterior, estos recursos fueron usados estratégicamente con seis temas de vocabulario diferentes, todas las actividades realizadas fueron diseñadas para que los participantes sólo tuvieran que desarrollar su comprensión y expresión oral. Así, esta propuesta pedagógica se convirtió en una alternativa de aprendizaje de vocabulario para estudiantes que no

sabían en su momento leer ni escribir en su lengua materna, teniendo en cuenta su temprana edad.

## Marco teórico

A continuación, se presentan los constructos teóricos propuestos que coinciden con el núcleo de este trabajo, tales como los elementos asociados al aprendizaje de vocabulario en inglés, el uso de recursos audiovisuales que se implementaron y finalmente el Aprendizaje Invertido centrado en la versión In-class Flip de esta metodología.

## Aprendizaje del vocabulario

En cuanto al aprendizaje del vocabulario en inglés, Thornbury (2002) sostiene que para que las palabras se integren en la memoria a largo plazo necesitan someterse a varias operaciones, tales como: **Repetición**, ya sea usando lecturas, canciones, flashcards, entre otros recursos, **imaginación**, el vocabulario se debe asociar a una imagen que sea atractiva; **motivación**, el estudiante siente gusto al practicar y así retiene más las palabras.

Además, de acuerdo con Vivianco (2001), se comprende que existe un fuerte vínculo afectivo con lo que seleccionamos y retenemos en la memoria y la función del profesor de idiomas consiste en desarrollar y fortalecer los lazos asociativos por medio de juegos de palabras, puzzles, íconos o cualquier otro elemento válido; dada la mayor interacción entre profesor y alumnado en el aula de idiomas, los estudiantes avezados pueden destacar demostrando su conocimiento del vocabulario y los trucos que ayudan a su fijación en la memoria.

Por lo anterior, es importante reconocer el rol de la memoria para retener el vocabulario de forma permanente en la memoria de largo plazo, por lo tanto, se tuvieron algunos principios en cuenta para el desarrollo de la propuesta metodológica en este trabajo, los cuales son: *la repetición*: la manera de recordar el nuevo vocabulario es a través de ensayos repetidos del material mientras está aún en la memoria de trabajo; *la imaginación*: otras investigaciones han demostrado que las palabras fácilmente visibles son mejor recordadas, que aquellas que no permiten asociar a una imagen; *la motivación*: una excelente motivación hace que los estudiantes se sientan a gusto de durar más tiempo practicando una y

otra vez, para así lograr mantener las palabras nuevas en la memoria de largo plazo.

Asimismo, Terrel (2012) opina que un término se encuentra asimilado cuando la forma evoca el significado. Los engranajes asociativos de la memoria son personales, y, por tanto, complejos: así, cada alumno desarrollará técnicas específicas y personalizadas para memorizar una palabra que serán efectivas sólo para él de acuerdo con su bagaje cultural, intelectual, afectivo y experiencial. Para esto, las actividades de repetición como juegos de concentración y canciones fueron fundamentales en la memorización del léxico.

### **Recursos audiovisuales**

Los medios audiovisuales se refieren especialmente a recursos didácticos que, con imágenes y grabaciones, sirven para comunicar un mensaje específico. Entre los medios audiovisuales más populares se encuentran el computador, el video, la televisión y en general, los nuevos sistemas multimediales tecnológicos mencionados. Como bien señala Baddeley (2012) son especialmente útiles en la enseñanza de las destrezas fonológicas de una lengua extranjera ya que ayudan a activar el bucle fonológico y el directorio visual-espacial, ambos componentes de la memoria de trabajo.

De acuerdo con lo anterior, se consideraron las canciones como parte fundamental en la presentación del vocabulario, esto se debe a que se les reconoce como un recurso muy valioso en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero por el hecho de ser un recurso innovador y diferente. La música está presente en todos los estados de ánimo del ser humano, bien sea felicidad, tristeza, emoción, amor, desengaño, etc., por tanto, sería muy factible enseñar vocabulario en inglés a través de ésta, porque ejercería en gran medida un ambiente motivador para el proceso de aprendizaje a través del ritmo y las letras de las canciones.

Una de las mayores ventajas de aprender idiomas con la música es la introducción de nuevas palabras, las cuales, al poder relacionarlas de mejor manera en el contexto de la canción, es posible aplicarlas en diferentes situaciones en lengua extranjera. De esta manera, los estudiantes se sienten más motivados en el ambiente de aprendizaje, debido a que las canciones de tipo infantil tienen imágenes y sonidos

atractivos que permiten a los estudiantes entender mejor el vocabulario en inglés (Mora, 2015).

Además, se pensó que se debía “reforzar” de cierta manera el vocabulario presentado en las canciones, teniendo en cuenta el principio de repetición y la asociación del *significado*: imagen mental con el *significante*: palabra escrita y pronunciación (De Saussure y Weil, 2014). Con esta idea en mente, se hizo uso de las *flashcards* (*tarjetas*), la parte más atractiva de usarlas para mejorar su vocabulario es que no importan las bases que tengan los estudiantes. El uso de *flashcards* tiene beneficios. Si no es un hablante de inglés nativo, esta técnica puede ser muy útil. El principio detrás de las tarjetas es que es adaptable para cualquier persona. Así este método puede ser aplicable para todo tipo de estudiantes de todos los niveles (Aslan, 2011).

### **Aprendizaje Invertido**

En 2007, la metodología del Aprendizaje Invertido fue expandido por Jonathan Bergman y Aaron Sams, docentes del Instituto *Woodland Park* en Colorado, quienes encontraron un software para grabar presentaciones en Power Point donde publicaron sus lecciones en Internet con el fin de que aquellos alumnos que no podían estar en las clases pudieran acceder a ellas por la web. Por consiguiente, los dos docentes dieron conferencias a otros docentes para enseñarles a los estudiantes sin necesidad de estar presentes en el aula.

En ese sentido, y haciendo una contextualización al presente estudio, se tenía claro lo que se le iba a enseñar en inglés a los estudiantes de primer grado, por tanto, se empleó el Aprendizaje Invertido como metodología pedagógica. El término Aprendizaje Invertido viene del inglés “Flipped Learning” según sus creadores (Bergmann, 2012), se trata básicamente de desarrollar en casa lo que tradicionalmente se hace en clase y las tareas que se realizan en casa, se completarán en clase. Una de las grandes ventajas de este aprendizaje es que se aprovecha mucho más el tiempo, será un trabajo más personalizado y autónomo donde el profesor puede enfocarse más en aquellos estudiantes que presentan dificultades, y los estudiantes hacen uso de materiales audiovisuales con mayor frecuencia y de manera óptima.

Con el fin de garantizar un aprendizaje significativo a través de esta metodología, se tuvieron en consideración tres roles fundamentales.

Primero, *el rol del docente*, este debía propiciar la motivación, apoyar a los estudiantes en la resolución de problemas, realizar retroalimentación e intentar que ellos aprendan por descubrimiento para que sus aprendizajes sean significativos. Segundo, según Achútegui (2014), *el rol del estudiante* adquiere un papel activo, ya que tiene la responsabilidad de su aprendizaje de forma activa, participativa, autónoma, comunicativa y colaborativa. Por último, *el rol de las tecnologías*, en el Aprendizaje Invertido se usa tecnologías donde el maestro se autograba desde su computador o celular para realizar videos o también puede seleccionar vídeos y diferentes recursos o herramientas virtuales que sean útiles para el tema que se esté trabajando.

Como bien se sabe el Aprendizaje Invertido tradicional permite que los estudiantes vean el contenido en casa. Sin embargo, por tratarse de estudiantes de grado primero, el docente no tiene control de lo que suceda en casa. Por ejemplo, no se garantiza realmente si todos los estudiantes tienen acceso a Internet, muchos estudiantes en estas edades no saben manipular los dispositivos tecnológicos, algunos pueden tener poca autonomía para realizar las actividades en casa sin acompañamiento de sus padres o acudientes. Sin embargo, existe otra manera para usar la metodología del Aprendizaje Invertido, sin tener dificultades para cumplir tareas en casa, lo cual se le llama "*In-Class flip*". De acuerdo con González (2014) en su publicación "*Modifying the Flipped Classroom: The In-Class Version*", en lugar de tener a los niños mirando el contenido en casa, este video se convierte en una estación en clase donde los grupos debían rotar. El resto de su tiempo se utiliza realizando otras tareas que pueden realizarse en grupo o de manera individual, con algunas actividades relacionadas con la clase, sobre diferentes contenidos del tema.

### **Marco metodológico**

#### **Enfoque mixto**

La investigación de enfoque mixto es la combinación de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa. De acuerdo con Hernández *et al.* (2014) "la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolos y tratando de minimizar sus debilidades" (p. 544). Este estudio tuvo en cuenta efectivamente la unión de estos dos enfoques con el fin de recopilar y

analizar los datos de forma cualitativa y cuantitativa, de manera que el resultado final fuera más enriquecedor.

### **La investigación acción**

De acuerdo con Elliott (1993), la investigación-acción se desarrolla basada en un modelo en espiral en ciclos sucesivos, la cual es dependiente de cuán complejo sea el problema, pero que tiene en esencia cinco pasos principales: *primero*, se debe encontrar el problema, el contexto en el que se produce y sus respectivas características; *segundo*, se levanta un diagnóstico que permita averiguar las opiniones de la población, y así hacer un análisis reflexivo con el fin de comprender mejor la problemática; *tercero*, el diseño de la propuesta de cambio, teniendo en cuenta los objetivos de investigación para dar una solución a la situación; *cuarto*, aplicación de la propuesta que ha sido previamente diseñada; y *por último*, la evaluación que se realiza durante y al final del proceso, esto permite de cierta manera retroalimentar la misma propuesta ajustando los cambios y mejoras necesarias.

### **Población**

Estudiantes de primer grado del colegio Antonio Nariño de Bogotá, quienes estaban entre los 5 y 8 años. El curso se componía de 27 estudiantes (13 niñas y 14 niños), quienes, en su mayoría, habitaban en la misma localidad de Engativá. Además, se puede estimar que los estratos socioeconómicos de la población sean entre 1 y 2. Según se pudo observar, en el diario de campo (ver Apéndice 1), la mayoría de los participantes aún no sabían escribir y leer en su lengua materna.

### **Justificación de la propuesta pedagógica**

Probablemente ya mucho se ha tratado el aprendizaje de vocabulario en otras investigaciones, no obstante, en aras de propender una enseñanza del vocabulario de forma diferente e innovadora, en el presente estudio, se abordó la misma temática, con base en la metodología del Aprendizaje Invertido o “Flipped Learning”. Éste es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar las actividades de aprendizaje significativo en clase (Flipped Learning Network, (2014). Por lo anterior, durante las actividades fue posible hacer uso de los recursos audiovisuales para dar la

instrucción o introducir el vocabulario y llevar a cabo actividades que potencialicen y enriquezcan el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se tuvo en cuenta que no todos los estudiantes tenían el apoyo en casa y las herramientas para que ellos pudieran observar las instrucciones de los videos, razón por la cual se implementó la versión In Class-Flip (González, 2014), la cual permitía realizar todas las actividades en grupos de trabajo dentro de la misma aula de clase, a través de estaciones.

## **Instrumentos para la recolección de información**

### **El diario de campo**

Un instrumento de gran ayuda para obtener información que permita el análisis sobre la práctica es el diario de campo, el cual, según Hernández et al. (2014), es común que las anotaciones se registran en lo que se denomina diario de campo o bitácora, que es una especie de diario personal, donde además se incluyen: 1. Las descripciones del ambiente o contexto (iniciales y posteriores) 2. Mapas (del contexto en general y de lugares específicos). 3. Diagramas, cuadros y esquemas 4. Listados de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados. En el presente estudio se optó por realizar diarios de campo (ver Apéndice A), ya que este instrumento le permitía al investigador recoger datos cualitativos antes, durante e incluso después de la propuesta metodológica.

### **Pruebas diagnósticas**

#### **Pre-test.**

La prueba inicial o pre-test (ver apéndice A), se realizó con el fin de indagar acerca de la comprensión oral de vocabulario elemental de la población. El principal objetivo era detectar el nivel de comprensión de vocabulario a nivel oral, asociado con la imagen que representa la palabra. El pre-test consistía en escuchar 5 audios cortos (cada uno era una palabra) donde individualmente el estudiante debía seleccionar la imagen que representara la palabra emitida en el sonido. La prueba fue elaborada con base en vocabulario sobre los colores, los útiles escolares, las partes del cuerpo, los animales y las frutas.

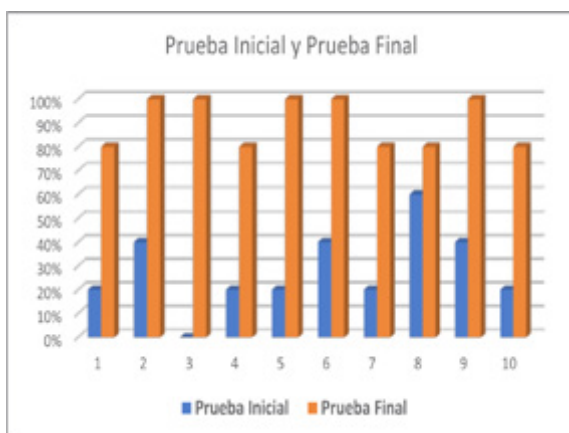
#### **Post-test.**

El post- test es el instrumento complementario al pre-test, (ver apéndice B) cuyo principal objetivo era demostrar los resultados que dan a



conocer el avance que tuvo la muestra de la población objeto de la investigación después de aplicar la propuesta pedagógica. En la figura 1 representa los resultados de las pruebas diagnósticas pre-test y post-test o prueba inicial y prueba final en las cuales se puede evidenciar los avances de cada estudiante antes y después de la propuesta pedagógica, lo cual indica una diferencia bastante notable en sus resultados.

**Figura 1**  
**Promedios de la prueba inicial vs prueba final**



**Foto 1**  
**Realización de la prueba con Plickers**



El método de Aprendizaje Invertido sugiere que el docente sea aliado de las tecnologías, por lo cual en esta investigación se implementó

la aplicación Plickers. El profesor la utiliza con el fin de evaluar en tiempo real y ver el desempeño de los estudiantes al finalizar cada uno de los seis temas de vocabulario. Plickers es una poderosa y simple herramienta tecnológica que le permite al docente recoger información de resultados en tiempo real, sin necesidad de que los estudiantes necesiten dispositivos o internet, sólo el maestro debe tener internet en su celular (Plickers, 2014).

### **Análisis de datos**

En primer lugar, se pudo establecer que se logró enseñar el vocabulario de estos seis temas: *colores, partes del cuerpo, animales, frutas, útiles escolares y partes de la casa*, haciendo uso de recursos audiovisuales como se plantea en el segundo constructo de este trabajo, los cuales como señala Baddeley (2012), son útiles en la enseñanza de las destrezas fonológicas de una lengua extranjera, debido a que permiten activar el bucle fonológico y el directorio visual-espacial. Además, dentro del aprendizaje de vocabulario de los colores se trabajaron los principios básicos sugeridos por Thornbury (2002); la repetición en donde los estudiantes realizaban intentos repetitivos para lograr sacar los pares en el juego de concentración; la imaginación, tuvieron que asociar aquello que escuchaban con la imagen; y la motivación, al inicio de la sesión por ejemplo, el profesor presentó su propio video pronunciando los colores y por supuesto sus espectadores se complacen al escuchar y repetir los nombres de los colores que el docente pronuncia.

En cada aplicación se usaron *tarjetas* para realizar los juegos de concentración (en inglés, *concentration games*). Se debe mencionar que la parte más atractiva de usar tarjetas para fortalecer su vocabulario es que no importan las bases que tengan los estudiantes, pues no se necesita ser un hablante de inglés nativo, el principio detrás de las tarjetas es que son adaptables para cualquier persona. Así, este método puede aplicarse con estudiantes de todos los niveles (Aslan, 2011). El aprendizaje de vocabulario se fundamentó esencialmente en la motivación de los estudiantes, de manera que, a través de las actividades donde se usaron recursos audiovisuales, ellos pudieran retener el léxico de cada uno de los temas sin tener que memorizar.

Por último, se pudo evidenciar que, con la aplicación de la versión, la cual fue desarrollada por medio de tres estaciones, donde

los estudiantes fueron distribuidos en grupos y realizaron las actividades propuestas. Gracias al *In-class flip* se pudo aprovechar mucho más el tiempo y el docente logró intervenir para enfrentar muchas dificultades que presentaban los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, que servían para el aprendizaje de vocabulario de las partes del cuerpo. Según González, (2014) en su publicación “Modifying the Flipped Classroom: The In-Class Version”, en lugar de mantener a los niños mirando el contenido en casa, ese video se convierte en una estación durante la clase, donde los grupos deben rotar. El resto del tiempo se dispone para realizar otras tareas que pueden realizarse en grupo o de manera individual, con algunas actividades relacionadas con la clase y diferentes contenidos.

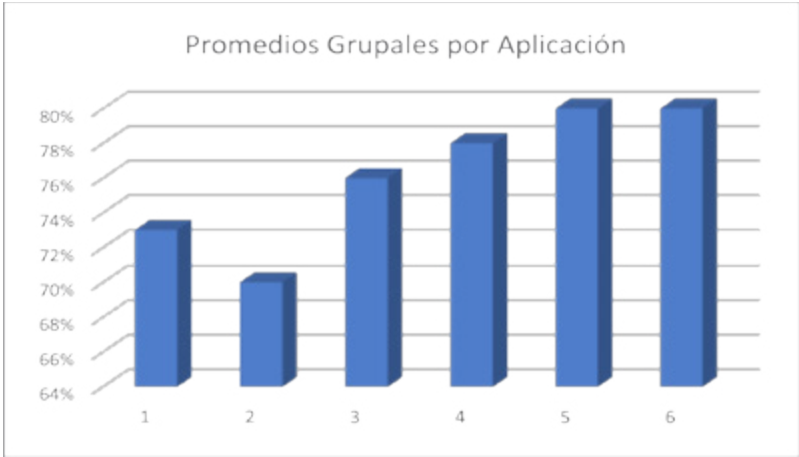
A continuación, se pueden evidenciar en la tabla los porcentajes de aciertos grupales de la muestra de la población, las cuales se realizaron durante las seis aplicaciones por medio de la evaluación de la herramienta tecnológica Plickers.

**Tabla 1**  
**Promedios grupales por aplicación**

PROMEDIO GRUPAL POR APLICACIÓN	
#Aplicación	Promedio
1	73%
3	70%
3	76%
4	78%
5	80%
6	80%
Promedio global	76%

Se calcula que un 76% de las respuestas dadas por la población fueron acertadas durante las seis implementaciones de la propuesta pedagógica. La siguiente gráfica ilustra los porcentajes grupales de las seis aplicaciones.

**Figura 2**  
**Resultados de promedios grupales por aplicación**



Por último, se puede observar en la gráfica el nivel de conocimiento de vocabulario antes de las clases, por otro lado, el impacto que generó después de implementar la propuesta pedagógica con el Aprendizaje Invertido.

**Figura 3**  
**Resultados comparativos del diagnóstico**



## Conclusiones

Se analizó el impacto de la implementación del Aprendizaje Invertido a partir de los recursos audiovisuales para el aprendizaje de vocabulario, el cual tuvo un efecto positivo entre los estudiantes del grado primero del colegio Antonio Nariño. Por lo anterior, los estudiantes, a pesar de no saber aún leer y escribir en su lengua materna, lograron comprender y expresar el vocabulario aprendido de forma oral, de manera que la metodología y el uso los recursos audiovisuales llamaron la atención y propiciaron un ambiente motivador para los participantes.

Debe destacarse que, gracias a la implementación de la versión In Class Flip de la metodología Aprendizaje Invertido, los estudiantes participaron en una enseñanza de los temas de vocabulario de manera personalizada, a diferencia de cualquier clase tradicional. Igualmente, se evitaron problemas que se hubieran podido ocasionar en casa; por ejemplo, no se garantiza realmente si todos los estudiantes tienen acceso a Internet, en muchos casos, los estudiantes no saben manipular los dispositivos tecnológicos, algunos niños pueden ser poco responsables para realizar las actividades en casa, si sus acudientes no pueden estar pendientes de ellos por diversos factores. Por lo anterior, el docente puede tener más seguridad de que el estudiante mire los videos o las canciones que introducen todos los temas en las clases. Las inquietudes de algunos estudiantes en particular pueden ser resueltas en una de las estaciones de manera inmediata, ya que mientras los estudiantes en general están realizando una de las actividades en los grupos de trabajo, el profesor cuenta con más tiempo para observar y ayudar a aquellos participantes con dificultades.

Por otro lado, se pudo identificar que la función del uso de recursos audiovisuales fue eficiente para el aprendizaje de vocabulario básico en inglés de los estudiantes, ya que ellos lograron optimizar su nivel de comprensión y expresión oral, lo cual se vio reflejado de manera comparativa en la prueba inicial, donde los participantes obtuvieron sólo un promedio de 28% de aciertos, en la prueba final aumentó a un 90%. Además, los recursos audiovisuales usados bajo la metodología del Aprendizaje Invertido motivaron mucho más a los estudiantes a aprender el vocabulario, incluso más que cualquier clase convencional, donde utilizan recursos y materiales tradicionales.

Por último, todas las actividades en conjunto les permitieron a los estudiantes desarrollar sus habilidades de comprensión y expresión oral del inglés como lengua extranjera, asimismo, el docente pudo utilizar apropiadamente la tecnología y los recursos audiovisuales, tales como audio, video, canciones, e imágenes para enseñar e incluso para evaluar los diferentes temas de manera simultánea por medio de la herramienta tecnológica Plickers. La anterior aplicación, posibilita a los estudiantes poder disfrutar e incluso de la evaluación sin tener que escribir en lo absoluto. Por consiguiente, los resultados de las pruebas de los Plickers, le permitieron al investigador obtener resultados porcentuales y diferenciales de todos los participantes. Estos, dieron cuenta que la versión de *In-class Flip* de la metodología del Aprendizaje Invertido para el desarrollo de actividades en inglés, por medio de recursos audiovisuales, causan un impacto significativo e importante en la expresión y comprensión oral de vocabulario básico en los niños de grado primero del colegio Antonio Nariño.

## Referencias

Achútegui, S. (2014). Posibilidades didácticas del modelo Flipped Classroom en la Educación Primaria. Universidad de la Rioja.

Aslan, Y. (2011). Teaching Vocabulary Effectively through Flashcards. International Journal of arts and science. Obtenido de International Journal of Arts and science.

Baddeley, A. (2012). Anual reviews of psychology. Obtenido de Working memory: models and controversies: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-120710-100422>

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.

Educación Física. Efdportes. Recuperado mayo 8, 2017, de <http://www.efdeportes.com>

Eliott. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid.

Flipped Learning Network, (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™. Definition, Pillars and Indicators. PTM.

Gonzalez, J. (24 de marzo de 2014). Edutopia. Obtenido de Modifying the

Flipped Classroom: the In-Class Version: <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-in-class-version-jennifer-gonzalez>

Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, M. d. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.

Hernandez, R. (2014). Los métodos mixtos. En Metodología de la investigación (sexta ed., pág. 532). México: Mc Graw Hill. Recuperado el 7 de mayo de 2018, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Plickers. (2014). Plickers. Obtenido de <https://get.plickers.com/>

Saussure, F., & Weil, A. (2004). Escritos sobre lingüística general. Barcelona: Gedisa. (Saussure, Escritos sobre lingüística general, 113). Declara que “el signo lingüístico no une una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica”

Terrel. (2012). Análisis de estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés. Revista Ciencias Básicas Bolivarianas.

Thornbury, S. (2002). How to teach vocabulary. Inglaterra: Pearson Educational Limited.

Vivianco, V (2001) La adquisición del vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos. Madrid.

## Apéndices

### Apéndice A. Diario de campo

#### DIARIO DE CAMPO No. 1

Docente: Edwin Bejarano Bernal  
2018

Fecha: 14 de febrero de

Tiempo de la clase: 1 hora  
so: 102

N° de estudiantes: 27

Cur-

Objetivo de la observación: Encontrar problema de investigación  
¿Cómo se relaciona esta clase con su proyecto de investigación?

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	REFLEXIÓN
<p>En primera medida, el docente realiza una actividad basada en el vocabulario sobre los colores donde en la clase anterior habían trabajado un poco sobre esta temática. Sin embargo, a medida que iba mostrando elementos de colores e imágenes (claramente visibles), se percibe que la mayoría de la población no sabía nombrarlos bien en inglés. Por lo anterior, algunos de ellos comienzan a adivinar nombrando los colores como si fuera en español (purple, verde, roge, etc.) y otros los nombran sin seguridad y sin acertar. Además, se hizo una actividad de asociación donde por ejemplo debían asociar la imagen del color amarillo con su respectivo nombre en inglés (yellow), por lo que, para sorpresa del docente, se dio cuenta que ellos no sabían leer en inglés o por lo menos identificar las grafías con su respectivo sonido. Por consiguiente, el docente pidió wwa algunos alumnos transcribir palabras como red, yellow, blue, lo cual tampoco lograron hacer.</p>	<p>De acuerdo con lo que se pudo observar, el docente reflexiona que no es la manera de enseñar más adecuada para su nivel de aprendizaje, pues se debe tener en cuenta que, en primera medida, las edades que comprenden la población están entre los 5 y 7 años, y por lo tanto sino tienen un dominio de la lectoescritura en su idioma nativo, mucho menos lo van a poder hacer en inglés, pues sólo después de grado segundo es cuando los niños tienen pleno desarrollo de su producción escrita y producción oral. En segundo lugar, el aprendizaje de vocabulario es quizá uno de los grandes retos que tienen los pequeños durante las clases en sus primeros acercamientos con la lengua extranjera. Por lo anterior, es necesario buscar formas de enseñanza del vocabulario, de una manera que resulte atractiva y dinámica, pero, sobre todo, la enseñanza aprendizaje sea exclusivamente oral.</p>



Apéndice B. Pre-test

UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PRACTICA DOCENTE II  
PRE-TEST

Colegio: Antonio Nariño

Docente: Edwin Bejarano Bernal

Grado: 1

Estudiante: \_\_\_\_\_

Escucha atentamente la palabra en inglés y selecciona la (opción) imagen que corresponda en cada uno de los 5 puntos.

1.



2.



3.



4.



5.



Apéndice B. Pre-test

UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PRACTICA DOCENTE III  
PRE-TEST

Docente: Edwin Bejarano Bernal

Grado: 102

Estudiante: \_\_\_\_\_

Escucha atentamente la palabra en inglés y selecciona la (opción) imagen que corresponda en cada uno de los 5 puntos.

1.



2.



3.



4.

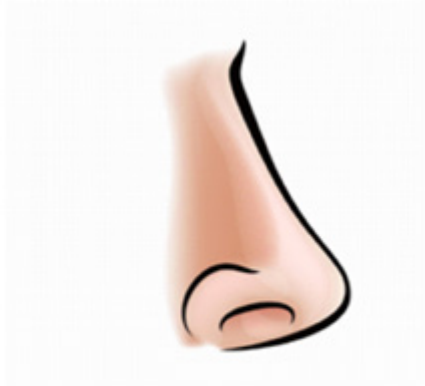


5.



Apéndice D. Ejemplo de preguntas sobre las partes del cuerpo con la prueba

1.



- A Head
- B Toes
- C Nose

In this book, readers will find examples of the positive impact of Flipped Learning on the field of foreign languages. Researchers implemented well-thought methodologies, strategies, and cutting-edge digital tools inside and outside the classroom, considering the four pillars of Flipped Learning: Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content and Professional Educator. Chapters provide meaningful results on students' self-regulation, fluency fostering vocabulary gain, writing skills, pronunciation and listening. Likewise, these studies highlighted the positive impact on students' language acquisition when teachers and students reflected on their learning and teaching processes, and students became more autonomous during the implementations. The Flipped Learning approach has spread and left seeds in varied educational contexts, so it means that teachers have been changing their mindset towards designing lessons that are active, meaningful, and engaging. Teacher-researchers are still in the quest of improvement and the chapters presented in this book are evidence of that. We will encounter empowering implementations that foreign language teachers can take advantage of when teaching skills and strategies of English and French languages. An aspect to take into consideration is that most of the studies were carried out by pre-service teachers that belonged to the Research Seedbed ILET (Investigación en Lenguas Extranjeras y Tecnología), Research group: Didaktikos.

