



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

**Aprendizaje Invertido: un enfoque para promover estrategias de autoaprendizaje
en la adquisición del inglés como lengua extranjera**

Prof. Vicente Guillermo PACHECO SALAZAR

Doctorando

Director de Tesis

Dr. Darío BANEGAS

Co-Directora

Dra. Melina Porto

**Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al título de:
Doctor en Ciencias de la Educación**

Argentina

Septiembre 2021

“La fuerza no proviene de la capacidad física sino de una voluntad indomable”

Mahatma Gandhi

A mis padres Yermita y Vicente que siempre me han guiado con su amor y su ejemplo. Me han enseñado que nada en la vida es fácil; sin embargo, con voluntad y empeño, se logra todo.

A mi esposa Ma. Eliza quien es un pilar fundamental en mi vida, su amor y su apoyo me han dado las fuerzas necesarias para continuar en este camino.

A mis hermanas Ma. Lourdes y Sonia. A mis sobrinos Isa, Carlitos, Carlita y Sabri. Su amor y su cariño son muy importantes para mí y gracias por siempre apoyarme en todo.

A mi amado sobrino nieto, Joaquín (Kan Kan) quien, con su sonrisa, su dulzura, su carisma, y su amor, ha llenado de felicidad absoluta la vida de todos nosotros. Este trabajo de investigación va dedicado a ti, mi Vida.

Gracias a todos y cada uno de ustedes. Los amo con mi vida...

Agradecimientos

En este caminar de mis estudios doctorales he recibido el soporte académico y moral de profesionales que han estado allí apoyándome en el desarrollo de este estudio. En primer lugar, me gustaría agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, quien me abrió la oportunidad de alcanzar una de mis metas académicas más importantes en mi vida. A sus docentes quienes contribuyeron a ampliarnos el espectro y la visión de la educación. Cada uno de ellos, seres muy valiosos, tanto como personas, así como docentes.

Segundo, a mi director el Doctor Darío Banegas quien ha sido una parte clave de este estudio. Su apoyo a través de sus comentarios muy acertados, su don de gente y sobre todo su paciencia, han sido elementos claves para la consolidación de mi proyecto de tesis y la culminación de este manuscrito doctoral. También hago extensivo un agradecimiento muy especial a mi co-directora, la Doctora Melina Porto, quien desde un inicio y hasta el final, me ha brindado todo su apoyo.

Tercero, un agradecimiento especial a mis compañeras quienes participaron de la intervención y estuvieron prestas a apoyarme siempre. Gracias Sandra Cabrera Arias, Ma. Lourdes Carreño, Ma. Isabel Espinoza, Raquel Palacios y Sandra Segarra. Un agradecimiento especial a todos y cada uno de los estudiantes de la Universidad de Cuenca que formaron parte de este estudio.

Finalmente, doy gracias a toda mi familia, a Dios y a la Virgen, por esta bendición.
¡Gracias!

Cuenca, septiembre del año 2021

Tabla de contenido

CAPÍTULO I: Introducción	1
1.1. Preguntas de investigación	4
1.2. Objetivos	4
1.2.1. Objetivo General	4
1.2.2. Objetivos Específicos	4
1.3. Contribuciones de esta tesis.....	5
1.4. Conclusión	6
CAPÍTULO II: Marco conceptual de la investigación: fundamentación teórica	7
2.1. Enseñanza y Aprendizaje	8
2.2. Enseñanza de una lengua extranjera	10
2.2.1. Enfoque Comunicativo	12
2.2.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas.....	12
2.2.3. Aprendizaje Basado en Competencias	13
2.2.4. Aprendizaje Basado en Tareas.....	14
2.2.5. Inteligencias Múltiples	14
2.2.6. Aprendizaje Cooperativo	15
2.3. Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza.....	16
2.3.1. Estilos de aprendizaje	16
2.3.2. Estilos de Enseñanza	20
2.4. Autoaprendizaje.....	22
2.5. Aprendizaje Invertido (AI)	24
2.5.1. Orígenes y evolución	24
2.5.2. Definición del AI.....	26
2.5.3. AI en la enseñanza del inglés.....	27
2.6. Conclusión	28
CAPITULO III: Aproximación a los estudios de implementación del Aprendizaje Invertido en la adquisición del inglés como lengua extranjera	29
3.1. Los Estilos de Aprendizaje como punto de partida del AI.....	30
3.2. Diseño de actividades para el autoaprendizaje con el modelo de AI	32
3.3. Procesos de implementación del modelo de AI	33
3.4. Impacto del AI en las destrezas de la lengua	36
3.5. Percepciones de docentes y estudiantes sobre el modelo de AI.....	38
3.6. Conclusión	41
CAPITULO IV: Marco metodológico de la investigación	42
Introducción	43

4.2. Consideraciones Preliminares.....	43
4.3. Diseño de Investigación de Métodos Mixtos.....	46
4.3.1. Métodos Mixtos.....	46
4.3.2. Descripción General del Diseño de Métodos Mixtos.....	47
4.3.3. Diseño Explicativo Secuencial.....	47
4.4. Participantes e instrumentos de recolección de datos.....	49
4.4.1. Estudiantes.....	49
4.4.2. Docentes.....	50
4.5. Procedimiento ético.....	52
4.6. Instrumentos.....	53
4.6.1. Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb.....	53
4.6.2. Inventario de Estilos de Enseñanza de Dunn y Dunn.....	54
4.6.3. Entrevista a los docentes.....	55
4.6.4. Grupos focales de estudiantes.....	55
4.6.5. Pre y Post Test.....	57
4.7. La intervención.....	57
4.7.1. Fase 1: Exploratoria.....	58
4.7.1.1. Estudiantes.....	58
4.7.1.2. Docentes.....	58
4.7.2. Fase 2: Ejecución.....	58
4.7.2.1. Fase 2.1. Pilotaje.....	58
4.7.2.2. Fase 2.2. Taller para docentes.....	60
4.7.2.3. Fase 2.2. Implementación.....	61
4.7.2.3.1. Semestre 1.....	62
4.7.2.3.2. Semestre 2.....	62
4.8. Procedimiento estadístico.....	62
4.8.1. Análisis en la Fase 1.....	62
4.8.2. Análisis en la Fase 2.....	63
4.9. Procedimiento cualitativo.....	64
4.10. Conclusión.....	67
CAPÍTULO V: Análisis y resultados.....	68
Introducción.....	69
5.1. Fase 1: Exploración de la situación.....	69
5.1.1. Estilos de aprendizaje.....	69
5.2. Fase 2: Ejecución del Aprendizaje Invertido.....	77
5.2.1. Resultados del semestre marzo a julio del 2018 (Evaluación sumativa).....	79

5.2.1.1.	Categoría de concepción de la clase invertida.....	79
5.2.1.2.	Categoría de desempeño de los estudiantes en aprendizaje invertido	83
1.	Expresión Oral.....	84
2.	Expresión Escrita.....	86
3.	Comprensión Auditiva.....	88
4.	Comprensión Lectora	90
5.	Uso de la Lengua	92
6.	Sumatoria	94
5.2.1.3.	Opinión de los estudiantes sobre el semestre	97
5.2.2.	Resultados del semestre septiembre del 2018 a febrero del 2019	101
5.2.2.1.	Categoría de concepción del aprendizaje invertido.....	102
5.2.2.2.	Desempeño de los estudiantes con el aprendizaje invertido	104
1.	Expresión Oral.....	104
2.	Expresión Escrita.....	106
3.	Comprensión Auditiva.....	108
4.	Comprensión Lectora	110
5.	Uso de la Lengua	112
6.	Sumatoria	113
5.2.2.3.	Opinión de los estudiantes sobre el semestre	115
5.3.	Conclusión	119
CAPITULO VI: Discusión de los resultados		121
Introducción		122
6.1.	Los estilos de aprendizaje.....	122
6.2.	Los estilos de enseñanza.....	125
6.3.	Actividades autónomas de aprendizaje	129
6.4.	Impacto AI en las destrezas y nivel lingüístico.....	132
6.5.	Percepciones sobre el AI en los actores educativos	137
6.6.	Conclusión	140
CAPÍTULO VII: Conclusiones		141
7.1.	Implicancias pedagógicas	142
7.2.	Limitaciones	147
7.3.	Implicancias de investigación.....	148
Bibliografía.....		150
Anexos.....		165

Lista de Tablas

Tabla 4.1 Resultados del examen de suficiencia de inglés por el sistema de créditos de la Universidad de Cuenca.....	45
Tabla 4.2 Muestra de estudiantes participantes en el estudio	50
Tabla 4.3 Muestra de estudiantes participantes en el estudio	51
Tabla 4.4 El perfil del docente y la cantidad de estudiantes en la que intervinieron con el modelo del AI....	52
Tabla 4.5 Planificación de objetivos y contenidos del Taller	60
Tabla 4.6 Ejemplificación del análisis temático empleado en el proceso de codificación.	64
Tabla 4.7 Categorías de análisis cualitativo empleadas para la información procesada en el semestre marzo-julio 2018.	66
Tabla 4.8 Categorías de análisis cualitativo empleadas para la información procesada en el semestre septiembre 2018 – febrero 2019.	66
Tabla 5.1 Resultados descriptivos de los estilos de aprendizaje	70
Tabla 5.2 Resultados de comparación entre estilos de aprendizaje.....	71
Tabla 5.3 Resultados descriptivos de los estilos de aprendizaje	73
Tabla 5.4 Resultados de comparación entre estilos de aprendizaje.....	74
Tabla 5.5 Resultados comparativos de la destreza de expresión oral.....	85
Tabla 5.6 Resultados comparativos de la destreza de expresión escrita	87
Tabla 5.7 Resultados comparativos de la destreza de comprensión auditiva.....	89
Tabla 5.8 Resultados comparativos de la destreza de comprensión lectora.....	91
Tabla 5.9 Resultados comparativos del nivel lingüístico de uso de la lengua.....	93
Tabla 5.10 Promedio de las destrezas lingüísticas y nivel lingüístico.....	95
Tabla 5.11 Resultados comparativos de la destreza de expresión oral.....	105
Tabla 5.12 Resultados comparativos de la destreza de expresión escrita	107
Tabla 5.13 Resultados comparativos de la destreza de comprensión auditiva.....	109
Tabla 5.14 Resultados comparativos de la destreza de comprensión lectora.....	110
Tabla 5.15 Resultados comparativos del nivel lingüístico de uso de la lengua.....	112
Tabla 5.16 Promedio de las destrezas lingüísticas y nivel lingüístico.....	114

Lista de Gráficos

Figura 2.1 Diagrama de los estilos de aprendizaje a partir de las dimensiones de la percepción y procesamiento	19
Figura 4 1 Resumen de las fases de trabajo en una línea de tiempo	44
Figura 4.2 Esquema del diseño explicativo secuencial aplicado en la investigación	48
Figura 5.1 Tendencia del estilo de aprendizaje en la escala 1 a 5 en barras de error	71
Figura 5.2 Tendencia de los estilos de enseñanza en la escala 1 a 5	76
Figura 5.3 Diagrama semántico de la categoría Concepción	79
Figura 5.4 Diagrama semántico de la categoría Desempeño.....	84
Figura 5.5 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de expresión oral	85
Figura 5.6 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de expresión escrita.....	87
Figura 5.7 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión auditiva	89
Figura 5.8 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión Lectora	91
Figura 5.9 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión Lectora	93
Figura 5.10 Diagrama de Caja y bigotes para las variables de destrezas lingüísticas en el idioma inglés.....	95
Figura 5.11 Diagrama de barras para las destrezas lingüísticas en el idioma inglés.	96
Figura 5.12 Diagrama semántico de la categoría opinión de los estudiantes Fase 1	98
Figura 5.13 Diagrama semántico de la Categoría denominada Concepción.	102
Figura 5.14 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de expresión oral	105
Figura 5.15 Diagrama de líneas para resultados de la destreza de expresión escrita ..	107
Figura 5.16 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión auditiva	109
Figura 5.17 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión Lectora	111
Figura 5.18 Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de Uso de la Lengua	113
Figura 5.19 Diagrama de líneas para el promedio de las destrezas lingüísticas y nivel lingüístico en el idioma inglés.	114
Figura 5.20 Diagrama de barras de las destrezas lingüísticas	115
Figura 5.21 Diagrama semántico de la categoría Opinión de los estudiantes	116

Lista de Anexos

Anexo 1	Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb	166
Anexo 2	Inventario de Estilos de Enseñanza de Dunn y Dunn	170
Anexo 3	Preguntas de entrevistas	172
Anexo 4	Guía de preguntas para grupos focales	173

Lista de Abreviaturas

AI	<i>Aprendizaje Invertido</i>
CBLT	<i>Competency-Based Language Teaching</i>
CI	<i>Confidence Interval</i>
CL	<i>Colaborative Learning</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CLL	<i>Cooperative Language Learning</i>
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
DE	<i>Desviación Estándar</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ELT	<i>English Language Teaching</i>
FL	<i>Flipped Learning</i>
IUL	<i>Instituto Universitario de Lenguas</i>
L1	<i>Speaker's First Language</i>
L2	<i>Speaker's Second Language</i>
LSI	<i>Learning Styles Inventory</i>
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia</i>
MI	<i>Multiple Intelligences</i>
RAE-ASALE	<i>Diccionario de la Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española</i>
TBLT	<i>Task-Based Language Teaching</i>
TIC	<i>Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>

Aprendizaje Invertido: un enfoque para promover estrategias de autoaprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera

Resumen

El Aprendizaje Invertido (AI) es definido como un modelo que invierte las actividades de clases síncronas por las asíncronas, y viceversa, optimizando el tiempo de aprendizaje con el docente en el desarrollo de destrezas de orden superior. En la actualidad, investigación en el campo del AI, se ha llevado a cabo principalmente en la enseñanza de materias de contenido específico, tales como introducción a la música, matemática, ciencias sociales, humanidades, entre otras, y en menor grado en el ámbito de las lenguas. Por lo tanto, no se pueden derivar hallazgos concluyentes o generalizables sobre el modelo de AI, a nivel universitario, en la adquisición del inglés como lengua extranjera (EFL). El objetivo principal de este estudio fue analizar el impacto de la implementación del modelo de AI en la adquisición del inglés como lengua extranjera en el marco de la educación superior. Para ello, se utilizó un diseño de investigación explicativo secuencial de métodos mixtos, en el que participaron 389 estudiantes de EFL de tercer nivel (A2+) del Instituto de Lenguas y 45 docentes de EFL, de la Universidad de Cuenca. El proceso se desarrolló en dos fases con una duración de 5 meses cada una. La fase uno fue exploratoria y tuvo el objetivo de recolectar información respecto de los estilos de enseñanza y aprendizaje, respectivamente. La fase dos fue de ejecución y comprendió el pilotaje y la ejecución del modelo de AI. En términos generales, este estudio encontró que los estilos de aprendizaje son principalmente reflexivo y activo, mientras que los estilos de enseñanza se orientan hacia el estudiante principalmente en las características generales y manejo de la clase. El proceso de ejecución del AI consideró estas dos características para diseñar experiencias de AI con la plataforma Moodle. Los resultados muestran un avance promedio de 16, 14, 12 y 9 % en las destrezas de comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita, respectivamente. La percepción general de docentes y estudiantes es muy favorable respecto de la aplicación del modelo de AI para desarrollar habilidades y destrezas de la lengua extranjera. Conforme a los hallazgos y la literatura científica, se concluye que las habilidades receptivas son convenientes de desarrollarlas mediante autoaprendizaje, mientras que, las habilidades de orden superior requieren del apoyo del docente, por lo que es mejor desarrollarlas sincrónicamente.

Palabras clave: aprendizaje invertido; inglés como lengua extranjera; aprendizaje autónomo

Flipped Learning: an approach to promote autonomous learning when acquiring English as a foreign language

Abstract

Flipped Learning (FL) is understood as a model that inverts the synchronous classroom activities for the asynchronous ones, and vice versa, optimizing the learning time with the teacher in the development of higher-order skills. At present, research in the field of Flipped Learning (FL) has been carried out mainly in the teaching specific content subjects, such as introduction to music, mathematics, social sciences, humanities, among others, and to a lesser degree in the field of languages. Therefore, no conclusive or generalizable findings can be derived from the FL approach, in the acquisition of English as a foreign language (EFL) at university level. The main objective of this study was to analyze the impact of the implementation of the FL approach on the acquisition of English as a Foreign Language in higher education. A mixed methods sequential explanatory research design was used, with 389 third-level EFL students (A2+) from the Institute of Languages and 45 EFL teachers from the University of Cuenca. The study was developed in two phases with a duration of 5 months each. Phase one was exploratory and focused on collecting information regarding teaching and learning styles, accordingly. Phase two encompassed the piloting and the implementation of the FL approach. The findings show that the learning styles are mainly reflective and active, while the teaching styles are oriented towards the student mainly in the teaching characteristics and classroom management. The FL implementation process considered these two characteristics to design FL experiences with Moodle. The results show an average advance of 16, 14, 12 and 9 % in the skills of listening comprehension, reading comprehension, oral production and written production, accordingly. Teachers and students' general perceptions are very favorable regarding the application of the FL approach to develop skills and abilities in the foreign language acquisition. According to the findings and the scientific literature, it is concluded that receptive skills are convenient to develop through autonomous learning, while higher-order skills require the support of the teacher, so it is better to develop them synchronously.

Key words: flipped learning; English as a foreign language; autonomous learning

Índice comentado

La presente Tesis está estructurada en seis Capítulos:

El Capítulo I: *Introducción*, está estructurado por una justificación de la necesidad de realizar estudios empíricos sobre el AI. Se problematiza el tema y se formulan las preguntas de investigación. Por último, se establecen los objetivos del estudio, así como también se plantean los principales aportes que se tiene sobre este trabajo.

El Capítulo II: *Marco conceptual de la investigación: fundamentación teórica*, consta de cinco apartados: 1. *Enseñanza & Aprendizaje*. Este apartado tiene como objetivo hacer un recorrido respecto de las diferentes acepciones de estos términos para así partir hacia lo que implica la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. 2. *Enseñanza de una lengua extranjera*. Este apartado presenta seis métodos de enseñanza que son más afines a este estudio y al contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Ecuador: i. Enfoque Comunicativo, ii. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, iii. Aprendizaje basado en Competencias; iv. Aprendizaje basado en Tareas; v. Inteligencias Múltiples; y, vi. Aprendizaje Cooperativo. 3. *Estilos de Aprendizaje y estilos de enseñanza*. Este apartado toma como referencia dos inventarios con el objetivo de entender sus dimensiones y así abordar las formas en la que los estudiantes aprenden y las formas en las que los docentes enseñan. 4. *Autoaprendizaje*. Este apartado pretende explicar las visiones que, teóricos reconocidos, tienen respecto de la autonomía del aprendizaje. 5. *Aprendizaje Invertido*. Este apartado tiene como objetivo entender mejor su conceptualización a través de un recorrido sobre su origen y evolución, definición, así como su rol en la enseñanza del inglés.

El Capítulo III: *Aproximación a los estudios de implementación del Aprendizaje Invertido en la adquisición del inglés como lengua extranjera*. En este apartado se lleva a cabo una revisión de la literatura existente sobre las contribuciones bibliográficas relacionadas con el modelo de Aprendizaje Invertido (AI) en el marco de la adquisición del inglés como lengua extranjera. Esta revisión se efectúa en cinco apartados. 1. *Los estilos de aprendizaje como punto de partida del AI*. Este apartado aborda los estudios realizados en relación a los estilos de aprendizaje y de enseñanza y el modelo de AI. 2. *Diseño de actividades para el autoaprendizaje con el modelo de AI*. Este apartado se ocupa de los estudios realizados en relación a la implementación del modelo de AI con la plataforma Moodle. 3. *Procesos de implementación del modelo de AI*. Esta sección presenta estudios

sobre los procesos de implementación del AI en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera. 4. *Impacto del AI en las destrezas de la lengua*. Este apartado se ocupa de los estudios relativos al logro de desempeño de destrezas lingüísticas como la comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral, así como el nivel lingüístico de uso de la lengua. 5. *Percepciones de docentes y estudiantes sobre el modelo de AI*. Este apartado expone algunos estudios sobre las percepciones de parte de los docentes y de los estudiantes con respecto a los procesos de implementación de este modelo.

El Capítulo IV: *Marco metodológico de la investigación*. 1. *Consideraciones preliminares*. 2. *Diseño y método de investigación de métodos mixtos*. Este apartado explica el diseño y el método utilizado para este estudio, así como los participantes e instrumentos de recolección de datos, procedimiento ético, instrumentos de recolección de datos, intervención y finalmente el procedimiento estadístico.

El Capítulo V: *Análisis y resultados*. Este apartado presenta los resultados de las dos fases de la investigación. La fase exploratoria muestra los resultados de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los profesores. A su vez la segunda fase cuenta con dos momentos, el primero referido a la primera vez que los docentes aplican el AI, en el semestre marzo-julio del año 2018, y, el segundo, relativo a la segunda vez que los docentes aplican el modelo, en el semestre septiembre del 2018 a febrero del 2019.

El Capítulo VI: *Discusión de los resultados*. En este apartado se presenta un análisis de los resultados a la luz del estado del arte. También se presentan conclusiones y un proceso reflexivo final de este estudio.

Finalmente, este trabajo de investigación incluye las referencias bibliográficas que han sido utilizadas por su pertinencia y relación con el tema investigado.

CAPÍTULO I:
Introducción

La globalización ha impactado en diferentes niveles de la sociedad, el mundo de los negocios se ha modificado debido a esta economía globalizada, las industrias han cambiado la forma en que se fabrican los bienes, los miembros de la sociedad están tomando las tendencias más rápido que nunca, por último, pero no menos importante, la forma en que las personas adquieren conocimientos en la actualidad ha evolucionado vertiginosamente. Chinnammai (2006) afirma que la educación está experimentando cambios constantes bajo los efectos de la globalización, que ha provocado la creación y desarrollo de recursos modernos en tecnología y comunicaciones. Estos cambios en los sistemas de aprendizaje suponen modificaciones en las ideas, los valores y el conocimiento, así como en los roles de los estudiantes y de los docentes. Todo indica que la sociedad industrial va en camino hacia una sociedad de la información. Chinnammai (2006) dice que la globalización no solo ha afectado a la educación, sino a la cultura en general. Esta nueva cultura globalizada está transformando a los niños, los futuros ciudadanos del mundo, en ciudadanos globales, personas con una amplia gama de habilidades y conocimientos acordes a una sociedad competitiva basada en la información.

Según la Unesco (2006) la educación global es una dimensión clave del desarrollo humano que permite optimizar los recursos para llegar a personas de todo el mundo. Es posible aprovechar la globalización para que el aprendizaje sea una experiencia significativa, enfocándose principalmente en el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Existe una sinergia entre lo que aportan estas sociedades globalizadas, en términos de recursos, y la forma en que los docentes llegan a los estudiantes para ayudarlos a satisfacer las necesidades de este siglo. Por ejemplo, la tecnología se está utilizando para abordar diferentes estilos de aprendizaje a través del *aprendizaje mediado por recursos tecnológicos*, como: computadoras, laptops, celulares, tablets, proyectores, nuevo software, entre otros.

A lo largo de la historia, diferentes aspectos han sido estudiados, respecto del aprendizaje de una lengua, en el marco de las perspectivas metodológicas. Lightbown y Spada (2021) en su libro "How languages are learned", mencionan las perspectivas conductista, nativista, cognitivista, y socio cultural, que han sido estudiadas a profundidad para fortalecer el aprendizaje de las lenguas en el campo de la educación formal, ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera. En consecuencia, los recursos tecnológicos han

abierto nuevos horizontes en cuestiones educativas, tales como el uso de material audiovisual como podcasts, screencasts, entre otros, para abordar diferentes tipos de estrategias y estilos de aprendizaje (Bonk y Khoo, 2014).

Uno de los proyectos más ambiciosos que ha emergido durante el último decenio es la propuesta del Aprendizaje Invertido (AI). Se trata de un modelo educativo innovador que en el que se invierten las actividades receptoras en las que el docente suele enseñar al estudiante por las actividades productivas que se solían enviarse a casa como tareas extra-clase, durante los momentos síncronos de aprendizaje, y viceversa en los momentos asíncronos del aprendizaje. Ocupa a miles de investigadores alrededor del mundo y tiene gran producción científica en los indicadores bibliométricos. A nivel de todo el mundo se están realizando procesos de aplicación de este modelo en escuelas, colegios y universidades. Ecuador no ha sido la excepción, existen proyectos dispersos que muestran el interés de la política institucional, particularmente, privada en estas metodologías modernas. Sin embargo, a nivel universitario, existe escasa evidencia de su empleo. El presente trabajo plantea la búsqueda de evidencia para su implementación en el marco de la educación superior.

En un contexto más concreto, la Universidad de Cuenca, se encuentra actualmente en un proceso de transición hacia una universidad de docencia-investigación, proceso que implica un horizonte temporal muy amplio en el que los actores educativos se encuentran inmersos. Según este establecimiento, la docencia incluye programas de pregrado y posgrado. De acuerdo con la política interna de la universidad en las planificaciones anuales se hace constar que

...se mejorará la calidad y pertinencia de la educación superior con la implementación de un modelo educativo basado en el aprendizaje de los estudiantes, actualizando y mejorando el currículo institucional, la promoción de un plan de formación para el personal académico, el fortalecimiento de la investigación, la vinculación de la formación, la implementación de nuevos cursos y programas, incluidos los de doctorado, y la redefinición de la estructura académica. (Universidad de Cuenca, 2014)

En este marco, el presente trabajo se plantea como una propuesta para aplicar un proyecto piloto de AI en el Instituto Universitario de Lenguas (IUL) perteneciente a la Universidad

de Cuenca. Al respecto, se formulan varias preguntas de investigación que se plantean de forma secuencial.

1.1. Preguntas de investigación

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que se formularon al inicio de este estudio y que han servido de cuestionamientos a lo largo de la investigación:

- ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes de inglés del tercer nivel del Sistema de Créditos?
- ¿Cuáles son los estilos de enseñanza que tienen los docentes de inglés del tercer nivel del Sistema de Créditos?
- ¿Cómo se puede ejecutar el modelo de Aprendizaje Invertido en el tercer nivel del Sistema de Créditos?
- ¿Qué actividades acordes a los estilos de aprendizaje y enseñanza del tercer nivel del Sistema de Créditos, dentro del gestor de aprendizaje Moodle, se alinean al modelo de Aprendizaje Invertido?
- ¿Existen diferencias significativas entre la situación previa y posterior a la implementación del modelo de Aprendizaje Invertido?
- ¿Cuáles son las percepciones y actitudes de los estudiantes y docentes sobre el aprendizaje y enseñanza basados en este modelo?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Analizar el impacto de la implementación del modelo de Aprendizaje Invertido en la adquisición del inglés como lengua extranjera en el Instituto Universitario de Lenguas de la Universidad de Cuenca.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar los estilos de aprendizaje y de enseñanza utilizados en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el tercer nivel de los cursos del Sistema de Créditos.
- Planificar e implementar actividades basadas en el modelo de Aprendizaje Invertido acordes a los estilos de aprendizaje y enseñanza del inglés como

lengua extranjera, a través de los docentes del tercer nivel de los cursos del Sistema de Créditos.

- Determinar el impacto de la implementación de las actividades de Aprendizaje Invertido en las destrezas básicas y el nivel lingüístico.
- Describir las precepciones de los docentes y estudiantes sobre la implementación del modelo de Aprendizaje Invertido.

1.3. Contribuciones de esta tesis

Esta investigación realiza aportes al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En primer lugar, articula un punto de encuentro para los estilos de enseñanza de los docentes y los de aprendizaje de los estudiantes. Con base en estos dos elementos, se ha diseñado un proyecto piloto para la implementación del modelo de AI en la Universidad de Cuenca.

En segundo lugar, contribuye con una evaluación del impacto en términos estadísticos del rendimiento y las emociones cualitativas suscitadas en torno a la aplicación del modelo de AI. Se analiza de forma integrada la evidencia cuali-cuantitativa recabada tanto en estudiantes como en docentes durante dos fases ofreciendo un esquema de análisis propicio para investigaciones venideras.

En tercer lugar, enriquece el estado de la cuestión demostrando que el AI tiene un efecto importante en el desarrollo de destrezas vinculadas a la producción del inglés como lengua extranjera.

Por último, el trabajo de campo del presente estudio se desarrolló previamente a la emergencia sanitaria producto de la pandemia Covid-19. En tal sentido, cumplió con una labor propedéutica para docentes y estudiantes universitarios que participaron del estudio quienes se adaptaron con mayor facilidad a la modalidad virtual de aprendizaje. A su vez, a futuro, ofrece lineamientos teóricos, metodológicos y pedagógicos para la implementación de este tipo de enseñanza por parte de docentes en distintos contextos y partes del mundo y en este sentido el impacto tiene alcance internacional más allá del contexto ecuatoriano.

1.4. Conclusión

A modo de cierre de esta Introducción, en el presente capítulo se ha desarrollado una justificación del estudio, así como se ha evidenciado el problema de investigación que se propone abordar. Se plantean las preguntas de investigación conjuntamente con los objetivos que se pretende alcanzar. En el capítulo siguiente se aborda un marco teórico partiendo de elementos conceptuales que dan lugar a los estilos de aprendizaje y el AI.

CAPÍTULO II:
Marco conceptual de la investigación: fundamentación teórica

Introducción

Este segundo capítulo tiene como principal objetivo presentar los aportes conceptuales, teóricos y bibliográficos que fundamentan el presente estudio. Los contenidos han sido estructurados en cinco subcapítulos, los dos primeros ofrecen un contexto del cual surge el tercer capítulo de los estilos de enseñanza y aprendizaje, que configuran el escenario para dar cabida al modelo de AI, que se aborda ampliamente en los dos últimos subcapítulos. Primero, tocaré el tema de enseñanza y aprendizaje. Segundo, abordaré el marco histórico y teórico de las bases del aprendizaje de una lengua extranjera, las diferentes metodologías y sus características principales. Tercero, presentaré la teoría detrás de los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, sus principales características y su importancia en la adquisición de una lengua extranjera. Cuarto, desarrollaré el apartado del autoaprendizaje y su relevancia en el modelo del AI. Quinto, desarrollaré la teoría del AI desde la perspectiva histórica y teórica.

2.1. Enseñanza y Aprendizaje

Como seres humanos en constante aprendizaje, los estudiantes y docentes en la actualidad deben poseer nuevas habilidades, nuevos conocimientos y nuevas formas de aprendizaje y enseñanza. El vertiginoso proceso de cambio en la innovación científica, tecnológica y educativa visibiliza la necesidad imperante que tienen las instituciones de educación superior en la preparación responsable de estos estudiantes para que sean integralmente capaces de adaptarse y desarrollar sus habilidades, conocimientos y comprensión para responder a las demandas provocadas por los cambios continuos.

El origen etimológico del término aprender viene del latín *apprehendere* que significa coger, apoderarse. En este sentido, el Diccionario de la Real Academia Española (RAE-ASALE, 2021) define el término como la “adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.” Como miembros de una sociedad en permanente evolución estamos aprendiendo y desaprendiendo, consciente e inconscientemente, en todas las etapas sociales. Así, el aprendizaje es un proceso que permite adquirir o modificar habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. La neuropsicología, la psicología educativa y la pedagogía han analizado el proceso de aprendizaje, hecho que motiva la existencia de varias teorías del aprendizaje.

Piaget (1979) hace su abordaje al aprendizaje desde la exploración de los procesos de pensamiento y las creencias de los niños sobre el mundo. Piaget propone que los niños no son solo receptores pasivos de estimulación ambiental, sino que por naturaleza sienten curiosidad por su mundo y buscan activamente información que les ayude a comprender y darle sentido a ese mundo. También agrega que el conocimiento de los niños no se limita a una colección de piezas aisladas de información, sino que usan la información que acumulan para construir una visión general de cómo funciona el mundo. Así, Piaget aterriza en el supuesto de que los niños construyen su propio cuerpo de conocimiento a partir de sus experiencias, por eso su teoría se conoce como teoría constructivista. En otras palabras, dice que el esquema de un niño de siete años no es el mismo que el esquema de un niño de doce años y propone que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo ocurren como resultado de dos procesos complementarios: asimilación y acomodación.

El psicólogo ruso Lev Semionovich Vygotsky (1934) hace el abordaje respecto del aprendizaje desde una perspectiva constructivista social. Vygotsky considera que el desarrollo cognitivo de los niños se facilita y mejora a través de sus interacciones con individuos más avanzados y capaces, como los padres y los docentes. Para este teórico podemos comprender y describir mejor las capacidades cognitivas de los niños cuando observamos dos aspectos de su desarrollo simultáneamente. En primer lugar, podemos determinar hasta qué punto los niños pueden realizar tareas de forma independiente; este es su nivel de desarrollo real; y, en segundo lugar, podemos determinar hasta qué punto pueden realizar tareas con la ayuda de un individuo más competente; este es su nivel de desarrollo potencial.

David Ausubel (1963) aborda el aprendizaje significativo que explica que los estudiantes aprenden a través de un proceso significativo cuando relacionan nuevos eventos con conceptos existentes. Así, el significado no es una respuesta implícita sino una experiencia consciente que tiene lugar cuando los signos significativos, símbolos, conceptos o proposiciones están relacionadas a una determinada estructura cognitiva del individuo. Este autor también menciona que el aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje crucial para el proceso de enseñanza ya que implica nuevos conocimientos relacionados a los que los estudiantes previamente tienen, y puede ser fácilmente retenido y aplicado. Además, con base en la teoría de Piaget, agrega que los docentes deben ser conscientes del conocimiento previo de los estudiantes con el fin de hacer mejor uso de este aprendizaje en sus prácticas docentes.

El aprendizaje entonces es un proceso de vivencia personal en el que vamos acomodando todo lo que percibimos con base en conocimientos existentes o conocimientos nuevos para generar y desarrollar destrezas y habilidades. Aprendizaje y enseñanza tienen una relación indivisible. Estos dos momentos, que ocurren de manera paralela, deberían darse de manera armónica que permita la generación de aprendizajes profundos, significativos y duraderos. En esta línea, Atkins y Brown (2002) explican la enseñanza desde la perspectiva de los objetivos que los docentes deben plantearse. Lo que en un contexto puede ser efectivo, en otro puede ser considerado totalmente lo opuesto. Por ejemplo: una clase magistral puede ser muy efectiva si el objetivo es meramente informativo; mientras que, si el objetivo es fomentar la resolución de problemas, esta clase magistral no cumpliría con su cometido.

Esta afirmación visibiliza un tema muy relevante a ser considerado por las instituciones de educación superior. La acción de enseñar no debe darse para obtener logros de aprendizaje a corto plazo, sino aprendizajes profundos y duraderos que les permita a los futuros profesionales adaptarse a los retos y exigencias de la sociedad que evoluciona constantemente. Para ello es emergente que los docentes vayan a la par con estas necesidades y alineen sus estilos de enseñanza a los contextos actuales. Bennasar-García et al., (2021) expresan que los procesos de aprender y enseñar no separan la relación existente entre el docente y el estudiante, en la universidad ambos se reorientan y reinterpretan. Ello no es distinto cuando se aprende y enseña una lengua extranjera como se verá a continuación.

2.2. Enseñanza de una lengua extranjera

Las sociedades a nivel mundial se caracterizan por diferentes elementos como sus orígenes, tradiciones e idiomas que se hablan. Sin embargo, al considerar la migración, estos elementos están sujetos a cambios por lo que surgen ajustes para formar parte de esta nueva comunidad. Uno de los ajustes más complejos es aprender el idioma que se habla en el lugar en el que se ha inmigrado. “Los factores sociales en la comunidad en general también pueden afectar la motivación, las actitudes y el éxito en el aprendizaje de idiomas” (Lightbown y Spada, 2021, p. 89). Pero aprender otro idioma no es solo un problema que surge de la migración; también ocurre por varias otras razones como el desarrollo profesional, estudios, negocios, o simplemente por placer. El tipo de entorno puede variar y puede tener un impacto al adquirir un idioma extranjero; sin embargo, “es imposible predecir el efecto exacto de tales factores sociales en el aprendizaje de una

lengua extranjera” (Lightbown y Spada, 2021, p. 89). Por ejemplo, para aquellos que tengan que dejar sus lugares de origen, o simplemente aquellos que nazcan en países donde tienen dos idiomas como idiomas oficiales, se les brindará, en consecuencia, la oportunidad de aprender una L2 a través de la inmersión total.

Por otro lado, los idiomas también se pueden aprender o adquirir sin tener en cuenta el hecho de que el idioma se hable oficialmente en una determinada comunidad. Por ejemplo, el inglés no es un idioma oficial en Ecuador, sin embargo, se ha difundido tanto por efectos de la emigración, el comercio internacional y la necesidad de generar relaciones con los países desarrollados, que dentro de la política pública de educación se incluye su enseñanza obligatoria. Para los hispanohablantes residentes en el Ecuador que se encuentran cursando estudios formales se aprende el inglés como lengua extranjera. Ello se debe a que el inglés no es una lengua oficial de este país, pues, además del castellano, tiene 14 lenguas pertenecientes a diferentes nacionalidades como el quichua y el shuar (que constituyen la primera o segunda lengua de muchos ecuatorianos dependiendo de su origen étnico).

Richards y Rodgers (2014) indican que la enseñanza de idiomas adquirió importancia como profesión y su base fue desarrollada durante la primera parte del siglo XX, cuando los lingüistas y expertos en el área buscaban desarrollar principios y procedimientos para el diseño de métodos y materiales didácticos. Ellos se basaron en los campos en desarrollo de la lingüística y la psicología para apoyar una sucesión de propuestas para lo que se pensaba que era una enseñanza más eficaz y con métodos teóricamente sólidos. Así se desarrollaron los métodos: gramatical y de traducción, audiolingual, directo, comunicativo, entre otros. Sin embargo, los autores citados indican que la enseñanza de idiomas en el siglo XX se caracterizó por el cambio y la innovación frecuente, así como por el desarrollo de la enseñanza de idiomas en competencia. Richards y Rodgers (2014) categorizan diferentes métodos de enseñanza que se utilizan actualmente alrededor del mundo, seis de ellos son más afines a este estudio y al contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Ecuador: i. Enfoque Comunicativo, ii. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, iii. Aprendizaje basado en Competencias; iv. Aprendizaje basado en Tareas; v. Inteligencias Múltiples; y, vi. Aprendizaje Cooperativo.

2.2.1. Enfoque Comunicativo

Este enfoque proviene del inglés original *Communicative approach* que es muy amplio, pero que, al referirse estrictamente como un método, Richards y Rodgers (2014) lo precisan como *Communicative Language Teaching* que en siglas se conoce como CLT. Para los fines expositivos del presente trabajo, se adopta la traducción más general de enfoque comunicativo.

Celce-Murcia y McIntosh (2001) indican que los lingüistas estructurales y los psicólogos del comportamiento norteamericanos han sido los que más influyeron en los métodos y materiales para el aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. Aquí se comienza a hablar de la comunicación en términos de las cuatro destrezas de la lengua: comprensión lectora (reading), expresión escrita (writing), comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking). Estas categorías han sido ampliamente utilizadas y se mantienen hasta el día de hoy como un marco de referencia para materiales, programas y manuales de enseñanza. Así, se va sentando un precedente de que la comprensión lectora y auditiva ya no son vistas como destrezas pasivas. De esta forma se empieza a entender la adquisición de una lengua como un proceso de negociación según el cual el resultado final es la comunicación.

2.2.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas

Al ideólogo de *Content and Language Integrated Learning*, conocido internacionalmente por sus siglas CLIL, David Marsh (2002), se le reconoce como el experto que por primera vez habló respecto de este tema en los años 90. Marsh y Frigols Martín (2012) describen al CLIL como una herramienta utilizada para el abordaje de otros contenidos en los que se potencie al mismo tiempo el aprendizaje de una lengua y los contenidos de un área específica. Por ejemplo, un estudiante hispanohablante que se encuentre cursando la asignatura de literatura universal no sólo se aproxima a ella a través de la lengua española sino también lo hace a través de la lengua inglesa, en tal sentido, de manera simultánea, aprende literatura universal y lengua inglesa. De este modo, el CLIL aborda el aprendizaje con un objetivo dual, por un lado, una lengua extranjera se utiliza como medio de enseñanza de contenidos y, por otro, es objeto de estudio al mismo tiempo. La naturaleza específica de los cursos CLIL es encontrar el equilibrio entre la dificultad del contenido y la lengua (Sidorenko y Kudryashova, 2021).

Papaja (2013) menciona que es evidente que un docente reconozca que enseñar en el contexto de CLIL significa que no es sólo la competencia lingüística del docente lo que importa, sino también la de los estudiantes. Así, él propone un cambio metodológico que radica en pasar de métodos centrados en el docente a métodos centrados en el estudiante. Banegas (2012) considera que los docentes a veces no saben lo que se espera de ellos, debido a la complejidad de enseñar contenidos a través de una lengua extranjera. Whitty (1996), Eurydice (2006) y Papaja (2013) indican que los atributos de un docente de CLIL son varios, entre los que se destacan: valores profesionales, desarrollo profesional, comunicación, conocimiento de la materia, conocimiento y entendimiento de los estudiantes y su aprendizaje, capacidad de enseñar contenido en una L2 y capacidad de reconocer que se debe cambiar los hábitos establecidos en una L1.

2.2.3. Aprendizaje Basado en Competencias

Al igual que los métodos anteriores, proviene del inglés, en este caso del original *Competency-Based Language Teaching* (CBLT). Nikolov et al. (2014) indican que el proceso de diseño de la enseñanza y las técnicas de evaluación, en general, no se separan de la práctica en el proceso de implementación de un plan de estudios, ya que deben combinarse como los pasos de la docencia basada en competencias. El proceso comienza a través de la competencia de definir el objetivo, el diseño de competencias comportamentales asociadas con actividades de aprendizaje, las competencias comportamentales utilizadas como indicadores medibles del progreso del aprendizaje en la evaluación, y, el logro de aprendizaje es la medida en la que se adquiere la competencia. Por tanto, un docente que lo aplica necesita seguir continuamente estos pasos para tener éxito en la implementación de este modelo que está centrado en el estudiante (Nikolov et al. 2014).

Los resultados del aprendizaje, basados en la implementación de este modelo, consisten en tres aspectos de conocimiento, habilidades y actitudes. Según lo identificado por Chambers (1993), las competencias son habilidades combinadas apropiadamente para apoyar el conocimiento y la actitud, y se llevan a cabo de manera confiable en entornos naturales sin apoyo. Además, Andronache et al. (2015) definen deliberadamente que los elementos estructurales conceptuales de las competencias son: 1) conocimiento, definido como el resultado de la asimilación mediante el aprendizaje de información, hechos, conceptos y teorías a través de un proceso de abstracción; 2) habilidades, referidas a la capacidad de aplicar y utilizar en la práctica los conocimientos adquiridos, resolución de

problemas y realización de diversas tareas; y 3) actitudes, definidas en la literatura especializada, principalmente en los trabajos de la psicología social, que se consideran favorables o desfavorables y, por lo tanto, muestran un cierto comportamiento u opiniones como un estado mental determinado por la experiencia, en consecuencia, ejercen influencia dinámica en un individuo para actuar de una manera específica. Por tanto, se puede concluir que, para adquirir una competencia, un estudiante necesita practicar una tarea favorable hábilmente con el conocimiento apropiado.

2.2.4. Aprendizaje Basado en Tareas

El Aprendizaje Basado en Tareas, en inglés *Task-Based Language Teaching* (TBLT), es definido como un desarrollo lógico del Enfoque Comunicativo, ya que adopta al menos dos principios como: 1) actividades basadas en comunicación real, y 2) actividades donde la lengua es usada para llevar a cabo tareas significativas que promuevan el aprendizaje (Willis, 1996). Spada (2021) concuerda con esta afirmación al decir que una de las características principales del Aprendizaje Basado en Tareas es que adopta actividades comunicativas como una unidad central del aprendizaje y la evaluación. Adicionalmente, Nunan (1989) indica que una tarea comunicativa es una parte de la clase que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción de la lengua en aprendizaje, con su atención centrada principalmente en el significado, mas no en la forma. Finalmente, Koukouraki (2018) indica que la enseñanza de idiomas basada en tareas ha ganado cada vez más popularidad en los últimos 25 años entre profesores, diseñadores de programas e investigadores de todo el mundo pues se reconoce sus ventajas en comparación con metodologías más tradicionalistas.

2.2.5. Inteligencias Múltiples

Gardner (1993) retó la idea que un grupo de expertos franceses tuvo respecto del concepto de inteligencia y en su libro “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” indica que nuestra cultura se ha quedado corta en la definición de inteligencia y propuso que no existe una sola forma de considerar a la inteligencia. Su planteamiento de las inteligencias múltiples (en inglés *Multiple Intelligences* MI) le llevó a formular algunos tipos de inteligencia. Inicialmente propuso siete inteligencias básicas, que luego serían ocho: lingüística, lógica-matemática, espacial, quinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 2011). Lunenburg y Lunenburg (2014) indican que al utilizar el enfoque de inteligencias múltiples se proporciona oportunidades para un

aprendizaje auténtico basado en las necesidades, intereses y talentos de los estudiantes pues se crea un ambiente, similar al del mundo real. Adicionalmente, estos autores enfatizan en que el objetivo final de este modelo es aumentar la comprensión del tema en estudio y que las actividades a menudo deben estar diseñadas para activar más de una de las inteligencias múltiples. Por ejemplo: escribir un informe o ensayo activa la inteligencia lingüística, hacer un video estimula la inteligencia lógico-matemática, hacer gráficos promueve la inteligencia espacial, experimentar la práctica nutre la inteligencia kinestésica, componer una canción promueve la inteligencia musical, discutir en grupo activa la inteligencia interpersonal y escribir diarios mejora la inteligencia intrapersonal. La teoría de las inteligencias múltiples se adapta a la enseñanza en general, por lo que un docente de lengua inglesa, podría aprovechar sus fundamentos para estimular las necesidades, intereses y talentos de quienes están aprendiendo el inglés como lengua extranjera.

2.2.6. Aprendizaje Cooperativo

Richards y Rodgers (2014) indican que el aprendizaje cooperativo de idiomas (originalmente *Cooperative Language Learning* CLL) es parte de un enfoque de instrucción más general, también conocido como aprendizaje colaborativo (CL). Estos autores definen al aprendizaje cooperativo como un modelo grupal organizado, para que, el aprendizaje entre alumnos, se dé en base al intercambio de información socialmente estructurada. De este modo, cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y es motivado a promover el aprendizaje de sus compañeros. Zhang (2010) menciona que los estudiantes que trabajan en el marco de este modelo, alcanzan un nivel de aprendizaje mayor que los que experimentan estructuras de aprendizaje competitivas e individualistas. También indica que la cooperación tiene efectos positivos en las relaciones entre los estudiantes, la autoestima, la retención a largo plazo, profundidad en la comprensión del tema en cuestión, y que, este modelo ha sido ratificado como una de las estrategias de enseñanza más eficaces y constructivas. Al igual que las inteligencias múltiples, a este método también se lo aprovecha en la enseñanza de la lengua inglesa, pero en este caso, con el propósito adicional de generar una interacción comunicativa entre estudiantes.

Los seis métodos expuestos de ninguna manera se precian de puristas, sino que aprovechan elementos diversos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por

ello, están abiertos a adoptar alternativas que permitan ser más efectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, actualmente, se está incursionando en el empleo del modelo de Aprendizaje Invertido, un modelo que no necesariamente ha sido pensado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero que puede aprovecharse con este propósito. Debido a la relevancia que ocupa este tópico en el presente estudio, más adelante se le dedica un subcapítulo entero.

Uno de los elementos más importantes a la hora de planificar la enseñanza de una lengua extranjera es considerar cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñan los docentes. Al respecto, la teoría de los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza es amplia. En el siguiente subcapítulo se aborda sus fundamentos.

2.3. Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza

La enseñanza sustentada en las formas de aprender tiene un recorrido que se remonta a mediados del siglo XX y que se sustenta en varias escuelas psicológicas y pedagógicas. Existen diversas versiones respecto de los estilos de aprendizaje, sin embargo, a partir de la propuesta de Kolb, tienden a unificarse algunos criterios. Por otro lado, los estilos de enseñanza han surgido como una respuesta a los estudios realizados en torno a las formas de aprender. A continuación, se desglosa las formas en las que los estudiantes aprenden y las formas en las que sus docentes enseñan.

2.3.1. Estilos de aprendizaje

Según Pasquinelli (2012) y Seif (2001), una persona emplea el estilo de aprendizaje basado en las diferencias individuales, como la habilidad y la experiencia, de tal manera que cada estudiante tiene sus propios estilos de aprendizaje. Así, es importante abordar las varias definiciones sobre qué es un estilo de aprendizaje. Rita Dunn (1979) introdujo por primera vez el concepto de "estilo de aprendizaje" en 1960. Recientemente, en el área de la educación, el concepto de "estilo de aprendizaje" ha ganado un gran impacto. Kefee (1987) define al estilo de aprendizaje como el conjunto de "características cognitivas, afectivas y fisiológicas, rasgos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interactúan y responden al entorno de aprendizaje". Grasha (1996) define los estilos de aprendizaje como cualidades personales que influyen en la capacidad de los estudiantes para obtener información, interactuar con sus compañeros y el profesor, así como participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, Grasha y Yangarber-Hicks (2000) explicaron que los estilos de aprendizaje son la

preferencia del individuo sobre cómo aprender. Estos autores, indican que algunos estudiantes también pueden querer hacerlo mejor que sus compañeros, mientras que otros pueden disfrutar trabajando con otros estudiantes. Por ejemplo, si un alumno es un alumno independiente, puede trabajar solo y con confianza, para aprender por su cuenta. Si son aprendices dependientes, necesitan comentarios y orientación de los profesores o compañeros. Los estudiantes pueden preferir un modo de impartición de aprendizaje sobre otro, debido a las diferencias en los estilos de aprendizaje individuales.

Allinson y Hayes (1996), Sadler (1996) y Gardner (1993) afirman que cada estudiante tiene diferentes estilos de aprendizaje. Con el objetivo de entender estas individualidades y los estilos de aprendizaje para permitir que cada estudiante pueda desarrollar su potencial dentro del proceso de aprendizaje, se han diseñado y creado varios instrumentos y cuestionarios de estilos de aprendizaje que utilizan diversas escalas. Los modelos más comunes son las *Escalas de estilos de aprendizaje de estudiantes de Grasha-Riechmann* por Anthony Grasha y Sheryl Wetter Riechmann (1974), el *Modelo de estilos de aprendizaje de instrucción* de Dunn y Dunn (1979b), el *Instrumento de estilos de aprendizaje de Canfield* desarrollado por Canfield y Knight (1983), el *Inventario de estilos de aprendizaje* de Kolb (1984), el *Delineador de estilos de Gregorc* de Gregorc (1984), el *Indicador de tipo Myers-Briggs* de Myers y McCaulley (1985), el *Modelo de estilos de aprendizaje de Felder-Silverman* de Richard Felder y Linda Silverman (1988), la *Teoría de inteligencias múltiples* de Gardner (1993).

Bransford et al. (2000) indican que existen esfuerzos recientes para mejorar la educación superior a través de investigación centrada en mejorar el proceso de aprendizaje, a partir de lo que se conoce como la Nueva Ciencia del Aprendizaje. Una línea de esta investigación se centra en el concepto de 'aprendizaje experiencial' que a menudo es malinterpretado como un conjunto de herramientas y técnicas para proveer a los alumnos de experiencias de aprendizaje. También indican que se ha usado este término para describir al aprendizaje como un registro sin sentido de la experiencia. Sin embargo, el aprendizaje experiencial es ante todo una filosofía de la educación basada en la "teoría de la experiencia" de Dewey (1938). Dewey argumentó que, si bien la educación tradicional tenía poca necesidad de teoría, debido a que la práctica estaba determinada por la tradición, el nuevo enfoque experiencial educativo necesitaba una teoría sólida de experiencia para orientar su conducta. El único autor que hasta ahora ha considerado al aprendizaje experiencial de los estudiantes en el campo de la educación superior es Kolb,

quien admite que su teoría recoge varias propuestas pedagógicas en torno a las formas de aprender.

Kolb y Kolb (2005) indican que John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire y Carl Rogers le han dado un sustento a la teoría del aprendizaje experiencial. Esta teoría se basa en seis proposiciones: 1) el aprendizaje se concibe mejor como un proceso que incluye retroalimentación sobre la eficacia de sus esfuerzos de aprendizaje; 2) aprender es lo mejor facilitado por un proceso que extrae las creencias e ideas de los estudiantes sobre un tema para que pueda ser examinado, probado e integrado con conocimientos y experiencias nuevas; 3) el aprendizaje requiere la resolución de conflictos que son los que impulsan el proceso de aprendizaje; 4) el aprendizaje implica el funcionamiento integrado de la persona total: pensar, sentir, percibir y comportarse; 5) el aprendizaje se produce mediante el equilibrio de los procesos dialécticos de asimilar nuevas experiencias en conceptos existentes y acomodar conceptos existentes a nuevas experiencias; y, 6) la teoría experiencial propone un sustento constructivista del aprendizaje mediante el cual el conocimiento social se crea y recrea en el conocimiento personal del estudiante.

En consecuencia, Kolb y Kolb (2005) indican que la mayor parte de investigación respecto de la teoría experiencial se ha centrado en cómo mejorar la educación superior a través del entendimiento del concepto de estilos de aprendizaje. Estos estilos se van acentuando a medida que el individuo se va desarrollando, por lo que los adultos aprenden de manera diferente a los niños. En efecto, poseen conocimientos, valores, relaciones, e intenciones que influyen en la manera cómo se comportan y aprenden cosas nuevas. Esta teoría ha dado lugar al instrumento denominado Inventario de Estilos de Aprendizaje (*Learning Styles Inventory LSI*). Este inventario comprende dos dimensiones claves *percepción* y *procesamiento*. La primera describe nuestros medios preferidos para adquirir nueva información, que van desde la experiencia concreta hasta la conceptualización abstracta. Mientras que la segunda se refiere a cómo le damos sentido a las cosas, que van desde la experimentación activa hasta la observación reflexiva.

Estas dos dimensiones cruzan transversalmente cuatro cuadrantes que representan cuatro estilos de aprendizaje: acomodador (activo), convergente (pragmático), asimilador (teórico) y divergente (reflexivo). Estos estilos son legítimos ya que se encuentran en la población en general. Es común que las personas tiendan a más de un estilo debido a que

el modelo es flexible. En la Figura 1 se presenta un diagrama circular de los cuatro estilos de aprendizaje que surgen a partir del encuentro de la dimensión del procesamiento con la dimensión de la percepción.

Figura 2.1

Diagrama de los estilos de aprendizaje a partir de las dimensiones de la percepción y procesamiento



Fuente: Kolb (1984) Autor: Adaptado de Vergara Cano (2016)

Los *acomodadores* son activos, aprenden mejor cuando se involucran plenamente. Disfrutan de simulaciones y estudios de casos. Son aventureros e impulsivos, por lo que adoptan muchos desafíos y aceptan retos. Se consideran solucionadores de problemas intuitivos que, a menudo, dependen de otros para obtener información y análisis.

Los *convergentes* son pragmáticos y están interesados en encontrar la aplicación práctica de ideas. Disfrutan resolver problemas y tienden a preferir las tareas técnicas que las cuestiones sociales e interpersonales. Aprenden bien en los laboratorios y mediante el trabajo de campo.

Los *asimiladores* son teóricos que disfrutan trabajando con ideas y construyendo modelos. Suelen ser concisos y lógicos, por lo que están más preocupados más por conceptos abstractos que por sus implicaciones prácticas o humanas. Aprenden bien a través de conferencias y artículos científicos.

Los *divergentes* son reflexivos que prefieren aprender de la observación y el entendimiento de las experiencias. Disfrutan de las conferencias y se benefician de llevar

sus pensamientos en un registro de aprendizaje. Los divergentes son imaginativos y suelen interesarse por las personas y sus emociones.

Finalmente, Kolb y Kolb (2005) resaltan que este inventario permite comprender el estilo de aprendizaje individual y es útil para mejorar la velocidad, la profundidad, la retención y el disfrute del aprendizaje. Se lo utiliza con frecuencia en situaciones de orientación grupal, educacional y profesional.

2.3.2. Estilos de Enseñanza

Fischer y Fischer (1968) introdujeron por primera vez el constructo del estilo de enseñanza. Según ellos, los docentes emplean diferentes enfoques de enseñanza que estructuran los grupos de clase y sus relaciones con los estudiantes. Abello et al. (2020) definen al estilo de enseñanza como la forma particular de enseñar del docente, influyendo en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento. Por su parte, Bennett (1979) indica que la investigación de los estilos de enseñanza ha reducido las clasificaciones a unas pocas dimensiones de la conducta, acercándose a aspectos relacionados con la evaluación educativa. Camargo y Hederich (2007) analizan las teorías de los estilos de enseñanza y manifiestan que existe una tradición psicológica y una tradición pedagógica.

La psicológica incluye aquellas propuestas derivadas de los estilos de aprendizaje y de los estilos cognitivos. Las teorías de esta tradición consideran que el estilo de enseñanza es producto de los propios enfoques cognitivos y de aprendizaje del docente, basados en la premisa de que el docente enseña cómo ha aprendido. En esta misma línea, Evans (2004) dice que la modificación de los estilos de enseñanza es baja y está ligada al reconocimiento que tienen los docentes de sus enfoques cognitivos y de aprendizaje. Por otra parte, la tradición pedagógica incluye teorías que explican el estilo de enseñanza como resultado de las concepciones pedagógicas del docente. Brostrom (1975) considera que la modificación del estilo puede ocurrir a partir del reconocimiento de las creencias y concepciones del docente, seguido de procesos educativos enfocados en modelos pedagógicos identificados como ideales.

Abello y Hernández (2010) conciben la fusión de lo pedagógico con lo psicológico como un modelo bidimensional, que se basa en una comprensión sistémica de la construcción integrando aspectos de ambos postulados. Este modelo define al estilo de enseñanza como la expresión conductual del docente en la clase. Por lo tanto, es el resultado de factores personales como: su propia historia educativa y las interacciones con los estudiantes.

Dunn y Dunn (1979a) indican que el estilo de enseñanza tiende a hacer alusión a la forma como alguien aprendió, lo que, a su forma de ver, explica por qué algunos docentes son tradicionalistas. Sin embargo, los autores manifiestan que, pese a que puede existir un estilo marcado, ello no le impide modificar su enseñanza. Un docente es capaz de entender que los estudiantes aprenden de diferentes maneras y que, si él modifica su estilo, puede mejorarlos a mejorar. Estos autores diseñaron un inventario para determinar los estilos de enseñanza. Éste cuenta con seis elementos, el tercero de ellos subdividido en tres subniveles:

1. La *planificación instruccional* tiene que ver con el proceso diagnóstico, actividades de enseñanza y evaluaciones, susceptibles de ser valoradas objetivamente.
2. La *metodología de enseñanza* se encarga de los diferentes métodos que utiliza el docente para llevar a cabo su labor.
3. El *ambiente de clase* en general pretende velar por el bienestar del estudiante. Comprende tres subniveles: 1) los *grupos de estudiantes* comprende a las facilidades que presta el docente para que el aprendizaje se desarrolle socialmente; 2) la *distribución del aula* refleja la forma en la que el docente usa los espacios de aprendizaje (por ejemplo la ubicación de mobiliario), acordes a las necesidades de los estudiantes; y, 3) el *ambiente de clase* hace referencia a los diferentes elementos que se han tomado en cuenta para el bienestar del estudiante (espacios de interacción, horarios a conveniencia, así como a recursos multi-sensoriales).
4. Las *técnicas de evaluación* son utilizadas para determinar el logro de los estudiantes.
5. Las *características de la enseñanza y manejo de la clase* comprenden el espacio en donde se produce el aprendizaje de forma eficaz.
6. La *filosofía educativa* se refiere a las teorías educativas manejadas por los docentes y plasmadas en la clase.

Jabbarova (2020) indica que en el siglo XXI existen diferentes tipos de estilos de enseñanza, utilizados en la docencia del inglés como lengua extranjera. Según este autor, éstos son los más relevantes: el autoritativo, el facilitador, el modelador, el que delega y el híbrido o el que combina varios estilos.

Por lo expuesto, existen diversas formas de aprender que cada individuo cultiva y las refuerza con el pasar del tiempo. Sin embargo, suele ocurrir que las personas tienden a identificarse mejor con una de ellas que con otra, lo cual se debe a que se sienten más cómodos aprendiendo con un estilo. Por su parte, las teorías sobre los estilos de enseñanza como una respuesta a las diversas formas de aprender pretenden que el docente modifique sus acostumbradas formas de enseñar. Tanto los estilos de aprendizaje como los estilos de enseñanza propenden a estimular el autoaprendizaje, es decir a generar hábitos de aprender por cuenta propia, sin la dependencia en el docente. Si bien es cierto, el autoaprendizaje no constituye un estilo de aprendizaje, ello no implica que un estilo de aprendizaje sea independiente del autoaprendizaje. Sin importar el estilo de aprender o enseñar, el autoaprendizaje es una condición que el ser humano puede desarrollar para disponer de competencias que les permita subsistir en el mundo actual.

2.4. Autoaprendizaje

Pershukova et al. (2020) señalan que la autonomía del estudiante se ha convertido en un tema de interés y discusión durante las dos últimas décadas. Los métodos de enseñanza centrados en el estudiante, que incluyen diferentes aspectos de la autonomía del aprendizaje, dieron pauta para el autoaprendizaje.

Gardner (1981) se refiere a la autonomía, en general, indicando que es la capacidad de manejar el comportamiento en una situación dada y, en particular, la autonomía del estudiante es la capacidad de manejar el comportamiento durante el proceso de aprendizaje. Más específicamente, Holec (1981) afirma que se considera autónomo a un aprendiz de lengua a aquel estudiante que puede controlar su situación de aprendizaje y establecer sus objetivos. Para construir el contenido a aprender y su progreso, elige el método y técnicas a aplicar, monitorea el proceso de aprendizaje y determina la evaluación. Little (1991) agrega que la autonomía en sí misma es una capacidad para desprenderse, tomar decisiones y reflexiones críticas, así como actuar de forma independiente. Littlewood (1996) dice que autonomía se refiere a una capacidad para pensar y actuar de forma independiente que puede ocurrir en cualquier tipo de situación, como puede ser el proceso de aprendizaje. Scharle y Szabó (2000) definen a la autonomía como la libertad y la capacidad de gestionar los propios asuntos, lo que implica tomar decisiones. Indican también que, para fomentar la autonomía del estudiante, ellos necesitan desarrollar un sentido de responsabilidad mientras desarrollan un papel activo

en la toma de decisiones. Benson (2011) resume a la autonomía como la capacidad de tomar el control del propio aprendizaje.

Benson y Voller (2014) hicieron una significativa contribución al campo de la autonomía al aclarar la diferencia entre este término y la independencia en el aprendizaje de una lengua. Estos autores han determinado cinco formas en que el término autonomía puede ser utilizado: 1) para situaciones en las que los aprendices estudian completamente por su cuenta; 2) para un conjunto de habilidades que se pueden aprender y aplicar en aprendizaje auto-dirigido; 3) para una capacidad innata que es reprimida por la educación formal; 4) para ejercitar la responsabilidad de los alumnos por su aprendizaje; y, 5) para que los estudiantes ejerzan su derecho a determinar la dirección de su aprendizaje.

Pershukova et al. (2020) determinan que la actividad que un estudiante debe desarrollar para que su aprendizaje sea exitoso es hacerse cargo de éste. Esto implica que debe determinar los objetivos de aprendizaje, definir su contenido y seleccionar métodos y técnicas, monitorear el procedimiento y evaluar los resultados. Estos autores han definido tres dimensiones que tiene la autonomía de los estudiantes: responsabilidad, habilidad y capacidad. La base de la autonomía del estudiante está en la aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje. La habilidad es la aptitud para el aprendizaje de idiomas. Mientras que, su capacidad significa la disposición para completar los procesos o tareas relacionadas con la responsabilidad. Concluyen con la idea de que los docentes tienen que proporcionar a los estudiantes las herramientas adecuadas y las oportunidades para desarrollar la autonomía, a través de la creación de un entorno de aprendizaje positivo, así como diálogos pedagógicos en los que los docentes reflexionen y ejerzan su propia autonomía.

Bajrami (2015) resalta el hecho de que existe una gran necesidad de apoyo y supervisión a estudiantes de idiomas, en la medida en que avanzan hacia su desarrollo de la autonomía. El proceso para hacer que los estudiantes se conviertan en maestros de su aprendizaje autónomo no es fácil, debido a que el docente y los estudiantes deben cambiar sus roles para que se pueda crear una atmósfera de aprendizaje positivo. Estas ideas han sido mucho más radicales en la propuesta pedagógica emprendida por el Aprendizaje Invertido, en el que, los roles de unos y otros se trastocan casi por completo.

2.5. Aprendizaje Invertido (AI)

La Declaración para la Educación 2030 de la Unesco (2016) apela a apuntar una visión estratégica que hace un llamado a la inclusión y equidad en la calidad de la educación y sobre todo a fomentar aprendizajes duraderos. A este propósito, diferentes teorías han salido a la luz con el objetivo de proveer lineamientos apropiados para el aprendizaje. Uno de los modelos que más impacto ha tenido es el de AI, cuyo éxito se ha visto reflejado en una producción científica muy prolífera durante los últimos años. Turan y Akdag-Cimen (2020) coinciden con esta idea al manifestar que este enfoque de aprendizaje activo surgió como resultado de la búsqueda de un método que sirva a las necesidades de cambio de la nueva era y ha sido bien recibida por docentes e investigadores. El AI por otro lado, ha permitido preparar a miles de docentes para que puedan familiarizarse con las plataformas educativas virtuales y concebir maneras de enseñar fundadas en el autoaprendizaje y las nuevas tecnologías de la información y comunicación, tan demandadas durante la crisis sanitaria, producto del Covid-19.

El principal objetivo de este modelo es optimizar el tiempo de enseñanza en clase, trasladando la práctica de los contenidos de aprendizaje, explorados por el estudiante previamente y de manera autónoma, fuera de la clase (Cockrum, 2014). Este modelo se diferencia de los modelos tradicionales en el sentido de que el proceso de aprendizaje no se produce, solamente, durante las horas de clase, sino durante el trabajo guiado, realizado autónomamente por los aprendices. Por lo tanto, la clase en sí se convierte en el espacio donde el docente ayuda y guía a los estudiantes para llevar a cabo un aprendizaje más profundo a través de la práctica. Para entender mejor su conceptualización se procederá a hacer un recorrido sobre su origen y evolución, definición, así como su rol en la enseñanza del inglés.

2.5.1. Orígenes y evolución

Con la noción emergente de emplear herramientas tecnológicas para ayudar a aquellos estudiantes de secundaria que, por deporte, enfermedad u otra situación en particular, no podían asistir a clases, Bergmann y Sams (2012) tuvieron la iniciativa de implementar lo que en un principio se conoció como la Clase Invertida, un modelo de diseño instruccional contemporáneo acuñado por estos autores en el 2007. Brame (2013) indica que el enfoque de Clase Invertida se ha utilizado durante años en diversas disciplinas de educación superior. Tucker (2012) explica que esta propuesta pedagógica enseña a través de videos

de clases pregrabadas y tareas a ser realizadas antes de la sesión presencial, ello con el objetivo de hacer uso del tiempo de clase para involucrar a los estudiantes en tareas de aprendizaje colaborativo y tareas basadas en la resolución de problemas. Este autor enfatiza que, en este modelo, el estudiante tiene el control del ritmo y el tiempo que lleva aprender el material. El uso de la Clase Invertida se ha aplicado como un modelo de enseñanza en varios campos del conocimiento como la ingeniería (Karabulut-Ilgu, Jaramillo Cherez y Jahren, 2018), la matemática (Lo, Hew y Chen, 2017), la estadística (Strayer, 2012), la formación docente (Turan y Göktaş, 2018), la educación para la salud (Hew y Lo, 2018) y para la enseñanza de lenguas extranjeras (Wang, An y Wright, 2018).

Sin embargo, la idea original de Clase Invertida ha evolucionado hasta convertirse en una propuesta pedagógica más amplia, en la que se diseña un modelo de enseñanza y aprendizaje con recursos más variados y flexibles.

Bergmann y Sams (2012) explican la evolución que ha tenido el modelo de AI. El concepto de AI apareció en el 2006 y su evolución ha afectado al aspecto terminológico del concepto. Originalmente, el concepto de Clase Invertida, como era entonces llamado, se basó en el uso del video como medio de transferencia de contenido, mientras el docente era el centro de la instrucción. En la siguiente etapa de desarrollo, el concepto llamado Modelo de Dominio Invertido se mantuvo centrado en el docente quien transfiere conocimientos, sin embargo, al tener mayor conocimiento del ritmo de aprendizaje de los estudiantes, se agregaron funciones a los videos que permiten adaptarse a las necesidades de los alumnos. Finalmente, la siguiente etapa de desarrollo estableció el término como se le conoce actualmente, AI, que coloca al estudiante como el centro del aprendizaje. Las estrategias de instrucción se implementan con el objetivo de crear un conocimiento profundo y duradero.

Según Quintanilla (2015), muchas instituciones de educación superior han adoptado este modelo debido a que brinda oportunidades para una mayor interacción entre pares y mayor motivación con las actividades de aprendizaje. Este mismo reporte indica que el modelo pedagógico ha ganado tal popularidad en la educación superior que el Informe Horizon de NMC de 2015 avizoró que el AI sería implementado en gran escala en el lapso de un año o menos. Bart (2013) reporta que una encuesta realizada por el Center for Digital Education and Sonic Foundry, informó que el 29% de los docentes de educación

superior en los EE.UU. actualmente está implementando el AI, y el 27% planea implementarlo en un futuro próximo.

2.5.2. Definición del AI

Bergmann y Sams (2012) básicamente lo describen como un modelo que tiene como objetivo invertir el orden de las actividades de aprendizaje que se dan en la clase (síncronas), con aquellas actividades de aprendizaje que se dan en la casa (asíncronas). Gasmi y Thomas (2017) definen al AI como un método de instrucción en el que las actividades de aprendizaje y el material introductorio se completan por parte de los estudiantes antes de las sesiones presenciales, para dedicar más tiempo en clase a discusiones, proyectos y otras formas significativas de interacción.

Adnan (2017) define al modelo de Clase Invertida como un método en el que las tareas y la enseñanza se intercambian. Así, el aprendizaje tiene lugar más allá del aula. Para Chen Hsieh et al. (2017) en la Clase Invertida, la nueva información se transfiere a los estudiantes cuando están fuera del salón de clase. Ello ocurre principalmente a través de videos que son vistos por los estudiantes quienes pueden aprender a su propio ritmo debido a que pueden pausar, regresar, y reproducir los recursos audiovisuales las veces que ellos necesiten. En las sesiones presenciales, los estudiantes participan en actividades significativas bajo la facilitación de los docentes. Para Chuang et al. (2018) la Clase Invertida deja espacio para la participación activa de los estudiantes y fomenta el desarrollo de un entorno de aprendizaje interactivo. Amiryousefi (2017) define a la Clase Invertida como el modelo que ofrece tiempo de instrucción flexible, crea un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo y permite una profunda investigación de conceptos.

El término original de Clase Invertida alude a una concepción que restringe el aprendizaje a las clases del docente con los estudiantes. Sin embargo, el aprendizaje en sí mismo se limita una clase ofrecida por un docente. Es por esta razón que, con miras más amplias, acordes a las pedagogías más contemporáneas, se concibe que es el aprendizaje el que se invierte. Esta transformación de los roles se ubica en el centro del aprendizaje al estudiante. A propósito, Bergmann y Sams dieron un viraje en la concepción original del modelo Clase Invertida publicado hasta el año 2012 por el modelo de AI publicado desde el año 2014.

El concepto original de clase invertida cambió la manera cómo enseñaban los docentes. Inicialmente, el aprendizaje en la Clase Invertida todavía continuaba centrado en el docente, luego en una propuesta intermedia denominada Modelo de Dominio Invertido redujo la concentración en el docente para hacer un lugar al estudiante, mientras que, en el modelo de Aprendizaje Invertido está completamente centrado en el estudiante. (Bergmann y Sams, 2014, p. xi)

Es por esta razón que, en el presente estudio, se adopta el concepto de AI para diseñar una propuesta y ejecutarla, con miras a disponer de evidencia empírica de su funcionamiento, en el contexto universitario ecuatoriano. Sin embargo, antes es importante revisar qué manifiesta la literatura científica sobre su empleo para la enseñanza de la lengua extranjera. Ello, debido que la enseñanza del idioma inglés (ELT) es una de los objetivos curriculares de máxima prioridad en todo el mundo, por lo que se encuentra en constante búsqueda del método más efectivo.

2.5.3. AI en la enseñanza del inglés

El modelo de AI se ha convertido en un tema de gran interés en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras (Wang et al., 2018). Chuang et al. (2018) indican que los avances en tecnología han llevado a cambios en los perfiles de los estudiantes y los docentes, y los investigadores han estado buscando nuevos métodos educativos que se adapten a las necesidades actuales de los estudiantes. En este sentido, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), se considera que los enfoques de aprendizaje activo son los más relevantes.

Chen Hsieh et al. (2017) indican que, hasta la fecha, los estudios han demostrado que el modelo de AI contribuye al rendimiento académico, aumenta la participación de los estudiantes y disminuye la carga cognitiva de los alumnos, elementos claves en la adquisición de una lengua extranjera. Para obtener resultados efectivos en la adquisición de lenguas extranjeras, los estudiantes deben poder participar en tantas actividades como sea posible para adquirir mejor una L2. Sin embargo, debido al tiempo restringido en el aula y espacios limitados para la práctica, los docentes pueden verse obligados a omitir aspectos vitales de la L2. Han (2015) indica que el modelo de AI puede contribuir a la adquisición de una lengua extranjera a través de la creación del espacio necesario, requerido para la práctica adicional y la realización de actividades de aprendizaje. Amiryousefi (2017) indica que el modelo de AI proporciona ciertos beneficios como el

preparar un entorno de aprendizaje adecuado para la adquisición del inglés como lengua extranjera, ya que promueve dos puntos clave para el éxito: el aprendizaje centrado en el estudiante y la autonomía.

2.6. Conclusión

En resumen, en este capítulo se ha estudiado la fundamentación teórica considerando lineamientos conceptuales que inciden en la enseñanza de una lengua extranjera. A su vez se ha fundamentado el modelo educativo de los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. Bajo este paraguas epistemológico se estudió al AI, ofreciendo una considerable explicación sobre su origen y evolución, definición, así como su rol en la enseñanza del inglés. En el siguiente capítulo se abordará la situación relativa al estado del arte del AI en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

CAPITULO III:
**Aproximación a los estudios de implementación del Aprendizaje Invertido en la
adquisición del inglés como lengua extranjera**

Introducción

En este apartado se lleva a cabo una revisión de la literatura existente sobre las contribuciones bibliográficas relacionadas con la implementación del modelo de Aprendizaje Invertido (AI) en el marco de la adquisición del inglés como lengua extranjera. Esta revisión se efectúa en cinco apartados. El primero aborda los estilos de aprendizaje y de enseñanza. El segundo se ocupa de las actividades para la implementación del modelo de AI con la plataforma Moodle. El tercero presenta estudios sobre los procesos de implementación del AI. El cuarto se ocupa de los estudios relativos al logro de desempeño de destrezas lingüísticas como la comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral, así como el nivel lingüístico de uso de la lengua. Por último, en el quinto apartado, se exponen algunos estudios sobre las percepciones de parte de los docentes y de los estudiantes con respecto a los procesos de implementación del modelo.

3.1. Los Estilos de Aprendizaje como punto de partida del AI

En este apartado se presentan tres estudios que consideraron como punto de partida de sus investigaciones a los estilos de aprendizaje. Se advierten diversos hallazgos en función de las metodologías desarrolladas.

Kim (2017) llevó a cabo un estudio durante un año lectivo con el objetivo de analizar las relaciones entre los estilos de aprendizaje, personalidad y satisfacción de 123 estudiantes universitarios en el marco del modelo del AI. Los análisis de este estudio proporcionan información importante sobre el AI y sus implicaciones pedagógicas. Kim argumenta que, aunque los estudiantes tenían sentimientos encontrados hacia el AI, estos fueron aceptables y muchos estudiantes reconocieron las ventajas que presenta. Además, indica que los estudiantes deben recibir información bien organizada y adecuada, con asignaciones realistas y materiales de aprendizaje, para mejorar la personalización de la enseñanza y aumentar la interacción entre los actores educativos. El autor agrega que los diferentes estilos de aprendizaje afectan la satisfacción de los estudiantes. Es decir, los docentes deben considerar explorar los estilos de aprendizaje de los estudiantes para lograr mejores resultados de aprendizaje. Por ejemplo, los instructores pueden proporcionar diferentes entornos de aprendizaje en las sesiones previas a la clase de los estudiantes, así como, sugerir opciones para elegir el método propio de los estudiantes que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje. Los docentes deben comprender su función

y estar preparados para su implementación, deben convertirse en guías cognitivos, conscientes de que la práctica ayuda a los estudiantes a alcanzar sus logros de aprendizaje, a través de la motivación y de comentarios pertinentes. En consecuencia, los docentes deben tener estrategias para resolver el problema de estudiantes desmotivados o sin preparación en AI.

Tadayonifar y Entezari (2020) llevaron a cabo un estudio con 40 participantes iraníes con el objetivo de determinar qué estilo de aprendizaje y qué destreza de la lengua se potencia más en el marco del modelo de AI, en el contexto de una clase de inglés como lengua extranjera, con enfoque en las cuatro destrezas de la lengua: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, y expresión oral. Los autores respondieron a tres preguntas de investigación. Una de estas preguntas se orienta hacia el estilo de aprendizaje. Concretamente preguntaron ¿qué estilos de aprendizaje se benefician más del modelo de AI en el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera? Los resultados mostraron que el 25% de esta mejora se debió a la implementación del modelo. Un análisis *post hoc* reveló que los estilos visual y kinestésico tuvieron una diferencia media significativa. Los participantes del estilo de aprendizaje visual tuvieron la mayor cantidad de mejora y los participantes del estilo kinestésico la menor. En otras palabras, el modelo de AI afectó los estilos de aprendizaje de manera diferente. La mayor cantidad de efectos positivos se observó en el estilo visual y la menor cantidad de efecto positivo se observó en el estilo kinestésico. Esto demuestra que se deben tener en cuenta los estilos de aprendizaje al momento de diseñar una propuesta que se enmarque en el AI.

Al Mulhim (2021) llevó a cabo un estudio experimental de seis meses con el objetivo de investigar el impacto del modelo de AI en 60 estudiantes universitarios, con respecto a sus destrezas de autorregulación y retención de aprendizaje. Los resultados del análisis de la prueba t de Student mostró diferencias estadísticamente significativas (<0.05) entre las puntuaciones medias de los estudiantes de los dos grupos. La escala de habilidades de aprendizaje autorregulado para el grupo de control obtuvo una puntuación con el valor medio más alto de 183,80. Este hallazgo puede explicarse debido a que los estudiantes fueron más responsables de su aprendizaje, estuvieron más motivados y dependieron menos de la orientación del docente. Al igual que las habilidades de aprendizaje autorregulado, estas características ilustran que los estudiantes participaron positivamente en todas las actividades de aprendizaje de manera más autónoma. El autor concluye que es importante conocer las características de los estudiantes para implementar métodos

relacionados a cómo un individuo aprende. Esto ayudará a los docentes a tener conocimiento del diseño de estrategias didácticas adecuadas relacionadas con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Así, se fomenta un aprendizaje más significativo y mayor interés de los estudiantes por el tema. El AI se visibiliza como un modelo que ayuda a manejar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, respaldar las habilidades de aprendizaje autorregulado y mejorar los logros de aprendizaje.

3.2. Diseño de actividades para el autoaprendizaje con el modelo de AI

La investigación realizada en el marco del uso de Moodle para canalizar la implementación del modelo de AI presenta un estado del arte escaso de información. Una opinión similar tiene Kvashnina y Martynko (2016) con respecto a las tecnologías en general empleadas para desarrollar AI. En efecto, únicamente dos investigaciones tienen relación directa con la problemática del presente estudio.

Caliskan y Bicen (2016) realizaron un estudio para determinar la eficiencia de la implementación de Moodle y el modelo de AI con 120 futuros docentes voluntarios de la Universidad Near East, a través de una encuesta y de un pre y post test. Esta encuesta constó de 16 ítems desarrollados por los investigadores y sus constructos se enmarcaron en una escala Likert de 5 puntos. Los resultados fueron analizados a través del SPSS y presentados con porcentajes, frecuencias y métodos descriptivos de análisis. De acuerdo con los resultados del estudio, los candidatos a docentes revelaron que el modelo de AI y Moodle permiten un aprendizaje más persistente, en comparación con el modelo de clase tradicional, puesto que, el uso de videos y diferentes recursos en Moodle logran concentrar mejor la atención de los estudiantes. Además, los participantes indicaron no haber tenido problema alguno al ver los videos. Finalmente, indicaron que la efectividad del entorno Moodle es alta ya que el acceso al conocimiento estuvo disponible en cualquier momento y en cualquier lugar.

En esta misma línea, Jeong (2017) llevó a cabo un estudio con el propósito de examinar las experiencias de 22 estudiantes universitarios coreanos de EFL al usar Moodle como sistema de gestión del aprendizaje en línea y su participación en el modelo de AI en la adquisición del inglés como lengua extranjera. Este estudio investiga primero varias ideas relacionadas con la integración de Moodle y la implementación del modelo de AI en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Luego, examina cómo la integración de Moodle y el modelo de AI impactan en el aprendizaje y la interacción

dentro del aula. El diseño del curso de este estudio se basó en actividades de aprendizaje en clase con sesiones de auto-aprendizaje en línea, enmarcadas en el AI y Moodle. Los objetivos de este curso fueron el desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas del inglés. Como procedimiento previo a la clase, el instructor subió videos de varias fuentes a la plataforma Moodle para que los estudiantes los vean como actividades de aprendizaje. También participaron en foros de discusión. Como procedimiento durante la clase, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ampliar su conocimiento a través del autoaprendizaje mediante recursos multimedia. Como procedimiento después de la clase, se pidió a los estudiantes que en Moodle llenen cuestionarios en línea. El cuestionario se administró en formato de libro abierto para brindar a los estudiantes la oportunidad de revisar su aprendizaje. Una vez que completaron el cuestionario en línea, recibieron comentarios instantáneos a su rendimiento y comprobaron su aprendizaje. Según el resultado de la investigación, 19 estudiantes (86,4%) respondieron que los materiales de aprendizaje como videos, audios y archivos fueron recursos efectivos, informativos y entretenidos para su estudio autónomo del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes generalmente expresaron que el uso de Moodle en el marco del AI fue una combinación estratégica para el aprendizaje del inglés; 15 estudiantes (68,1%) indicaron que estuvieron motivados para aprender inglés de forma más autónoma a través de la experiencia del modelo de AI; 18 estudiantes (81,8%) respondieron que podían centrarse en su aprendizaje del inglés de forma más eficaz con el ayuda de Moodle; 20 estudiantes (90,9%) mencionaron que usar Moodle fue eficaz para la interacción con sus docentes.

Otros estudios que abordan la relación entre la plataforma educativa y el AI no ofrecen detalles de las limitaciones y ventajas que presenta este sistema de gestión del aprendizaje, tan popular en las instituciones de educación superior del Ecuador.

3.3. Procesos de implementación del modelo de AI

Respecto del proceso de implementación del modelo de AI se presentan seis estudios que abordan las implicaciones y los resultados de esta ejecución. Se advierten diversos hallazgos referentes al aprendizaje, a la motivación y al rendimiento académico.

Basal, (2015) llevó a cabo un estudio con el objetivo de obtener conocimientos sobre la implementación del modelo de AI en una clase de inglés en una universidad turca, a través de una investigación cualitativa. Los participantes fueron 47 futuros docentes de inglés como lengua extranjera. Según Basal, el modelo de AI puede ser dividido en dos entornos

de aprendizaje: fuera y dentro del salón de clases. Ambos ámbitos deben estar perfectamente integrados para que este modelo sea efectivo. El primer paso es el de los docentes, que abarca la parte de la planificación en detalle. Y, el segundo paso, es la selección de una variedad de actividades apropiadas que aborden las necesidades de todos los estudiantes. El autor concluye que el modelo de AI tiene una idea subyacente de que el aprendizaje debe tener lugar dentro y fuera del aula, a través de una variedad de recursos. Según él, lo atractivo de este modelo yace en la integración de varios recursos para la diversificación de las diferentes actividades de aprendizaje.

Kvashnina y Martynko (2016) llevaron a cabo un estudio durante un semestre con el objetivo de examinar y analizar las implicaciones de la implementación del modelo de AI en 168 estudiantes de la universidad politécnica Tomsk, Rusia. Los autores llevaron a cabo esta investigación a través del uso del modelo de AI para ciertas partes del programa de un curso dictado a lo largo de un semestre. Los resultados muestran que este modelo puede ser aplicable y beneficioso, no solo para los cursos basados en conferencias, sino para la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. También se observa que la implementación del AI ha permitido un aumento significativo en la motivación de los estudiantes y en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Finalmente, los autores sugieren que, para asegurar el progreso de investigaciones futuras sobre el AI, se debe describir y analizar las herramientas, tecnologías que son en su mayoría beneficiosas y menos laboriosas para una enseñanza eficaz de idiomas.

En esta misma línea, Soliman (2016) realizó un estudio en una universidad turca que se enfocó en narrar cuán eficiente considera que es la aplicación del modelo de AI en el aprendizaje del inglés académico, a través de un método cualitativo reflexivo. A partir de las reflexiones pedagógicas del autor, se advierte que a los participantes de este estudio el modelo de AI les ayudó a cumplir sus expectativas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El autor cree que los diferentes elementos del modelo de AI, como las clases en línea, las técnicas de enseñanza y la oportunidad de aprender a su ritmo, son los factores más destacables que contribuyen a que los estudiantes puedan ver sus logros de aprendizaje plasmados en el desarrollo de la expresión oral de este idioma. El autor concluye que este modelo es ampliamente utilizado a nivel de educación superior para mejorar el rendimiento académico, motivar, desarrollar habilidades lingüísticas y promover la interacción entre los actores educativos, cumpliendo así las expectativas, tanto de docentes como de estudiantes.

Por su parte, Zainuddin et al., (2016) realizaron un recorrido de las iniciativas del modelo de AI desde el 2013 al 2015 con el objetivo de analizar las tendencias y contenidos de éste. La metodología utilizada en este estudio fue análisis de contenido y se basó en 7 preguntas de investigación que se enmarcaron en las siguientes categorías: metodologías, áreas de estudio, herramientas tecnológicas o plataformas educativas, palabras clave, referencias más utilizadas, impacto en el proceso de aprendizaje y, finalmente, retos. Los resultados indican que el modelo de AI benefició a los estudiantes académicamente ya que ellos pudieron llevar a cabo su proceso de aprendizaje a su propio ritmo. Además, indican que se sintieron seguros durante la interacción en la clase, lo que contribuyó a que se alcancen los logros de aprendizaje, haya motivación, compromiso e interacción.

Este estudio también encontró que los niveles cognitivos bajos y altos, de la taxonomía de Bloom, se alcanzaron gracias a la implementación del modelo de AI. Además, indican que, al implementar el modelo de AI, se advierten varios problemas como el hecho de necesitar más tiempo para planificar en este modelo que en una clase tradicional. Esta idea se ve reforzada por el estudio cuasi experimental realizado por Touchton (2015) para evaluar el impacto del modelo AI en la resolución de problemas y la satisfacción de los estudiantes. La metodología de este estudio utilizó un grupo experimental con 40 estudiantes y uno de control con 43 estudiantes. Uno de los hallazgos principales fue que un gran desafío que se encuentra en la implementación del modelo de AI, surge de la preferencia de algunos estudiantes por un modelo de aprendizaje convencional y un método de aprendizaje pasivo. Preferencia que se relaciona a los estilos tradicionalistas a los que están habituados los estudiantes.

Por su parte, Adnan (2017) condujo un estudio de métodos mixtos, usando investigación acción, con 70 estudiantes de una universidad pública turca con el objetivo de examinar y comparar el impacto del modelo de AI versus un modelo tradicional. Para este propósito, se utilizó un grupo experimental y uno de control, diarios, cuestionarios con preguntas abiertas, grupos focales, exámenes, ensayos y portafolios. Estos recursos dan cuenta del proceso vivido durante la implementación del AI en la universidad. Los resultados indicaron que, un buen grupo de participantes creen que el modelo de AI mejora el aprendizaje de una lengua, promueve la motivación en la clase, provee más tiempo y por ende más oportunidades de una aplicación real de la lengua. También los resultados indicaron que los estudiantes se sintieron empoderados y sintieron mayor

apoyo de su docente. Finalmente, se indican percepciones positivas y experiencias satisfactorias de aprendizaje.

Vaezi et al., (2019), con el objetivo de examinar las percepciones de los docentes y estudiantes respecto de la implementación del modelo de AI en el contexto de educación superior, llevaron a cabo una investigación de métodos mixtos. Ochenta futuros docentes y 204 profesores iraníes de inglés como lengua extranjera fueron partícipes de este estudio. Dos tipos de cuestionarios previamente validados, a través de un análisis factorial exploratorio y de un análisis factorial confirmatorio, se administraron a los estudiantes y a los docentes. También se llevó a cabo entrevistas semiestructuradas, 8 preguntas para los estudiantes y 11 preguntas para los docentes. Los autores presentan evidencias tanto para los estudiantes como para los docentes. Los resultados de los estudiantes indican que más de la mitad están a favor de que el modelo de AI beneficia a la adquisición y desarrollo de destrezas del inglés como lengua extranjera. También los resultados reflejan una actitud positiva de los estudiantes quienes sostuvieron que no hubiesen podido lograr ese nivel de haber continuado con el modelo tradicional.

Adicionalmente, la mayoría indicó que el modelo de AI les permitió sentirse más tranquilos al momento de llevar a cabo la producción oral, pero, sobre todo, que su aprendizaje fue positivo ya que se llevó a cabo en un entorno que les dio confianza y les motivó. Una vez más la mayoría de docentes concuerda con el hecho de que este modelo abre muchas posibilidades a los docentes de lenguas, como por ejemplo la habilidad de personalizar la enseñanza, optimizar el tiempo y optimizar la adquisición de la lengua en aprendizaje. Así, los docentes apoyan su implementación como un modelo educativo oficial en su institución. Los resultados indican percepciones positivas de parte de los estudiantes y de parte de los docentes. Las ventajas mencionadas son responsabilidad del estudiante, calidad de interacción entre los actores educativos y modelo estratégico para proveer asistencia académica.

3.4. Impacto del AI en las destrezas de la lengua

En relación al impacto que tiene el modelo de AI en el desarrollo de destrezas, se presentan tres estudios que consideraron como punto de partida de sus investigaciones a las destrezas de la lengua. Se señalan varios hallazgos en función de las metodologías desarrolladas.

Shi et al. (2019) realizaron un estudio con el objetivo de identificar publicaciones empíricas de alta calidad que examinen los logros de aprendizaje de los estudiantes universitarios a través de un meta análisis para determinar la efectividad general del modelo de AI. La metodología que utilizaron fue una búsqueda sistemática de 33 estudios en Web of Science, el Centro de Información de Recursos Educativos y Elsevier Science Direct, para identificar estudios revisados por pares. Los autores indican que el modelo de AI podría tener un impacto significativo en el rendimiento académico cognitivo de los estudiantes universitarios en contraste con las lecciones convencionales. El análisis de la variable moderadora indica que el método de enseñanza fue el único componente importante analizado que afecta el desarrollo del modelo de AI. Tales hallazgos muestran que el modelo de AI aplicado en la clase ayudó a los estudiantes universitarios a desarrollar su desempeño cognitivo. También se encontró que el modelo de AI tuvo más éxito cuando los docentes integraron personalización, productividad y estrategias instruccionales de participación. Concluyen, que el modelo de AI llevó a obtener mejores resultados de aprendizaje cognitivo en comparación con aquellos modelos basados en instrucción tradicional.

Radia (2019) llevó a cabo un estudio cuantitativo para investigar las actitudes de 30 estudiantes de segundo año de una universidad en Algeria, respecto de las características de un modelo de aprendizaje híbrido con énfasis en la destreza lectora. El autor menciona que el modelo de AI se considera como un tipo de aprendizaje mixto, representado como una combinación de dos métodos innovadores de enseñanza. Por lo general, los docentes desarrollan o implementan videos de aprendizaje virtual o notas para que los alumnos aprendan fuera de la clase, de modo que la instrucción en el aula esté disponible para los estudiantes a través de ejercicios de inmersión y de orden superior, como conferencias en equipo, actividades de resolución de problemas y presentaciones (Jovanovic et al., 2019). En otras palabras, invertir la clase, implica que las actividades que usualmente tienen lugar dentro de la clase se inviertan a la casa y viceversa (Kim et al., 2014).

Los investigadores han llegado a la conclusión de que, basándose en la evidencia empírica, existen algunos beneficios importantes del modelo de AI. En primer lugar, el aprendizaje se gestiona y regula de forma individual, ya que los alumnos tienen acceso a procesos de aprendizaje fuera de la clase (Lai et al., 2016). Una mayor flexibilidad y adecuación indican que los alumnos tienen más capacidad de cambiar su propio proceso educativo y participar activamente en el proceso de aprendizaje de lo que se vería en un

modelo de clase tradicional (Evans et al., 2016). Segundo, Quiang (2018) indica que el potencial del modelo de AI está en que aumenta las posibilidades de que los estudiantes participen directamente en las actividades de aprendizaje ya que este reduce la cantidad de tiempo en que los estudiantes sean agentes pasivos del aprendizaje. En tercer lugar, se atribuye la eficacia del modelo de AI en el rendimiento académico, al tiempo adecuado que tienen los estudiantes para procesar la información y trabajar en equipo (Thai et al., 2017).

Tadayonifar y Entezari (2020), aparte de preguntar sobre los estilos de aprendizaje y su relación con la adquisición del inglés como lengua extranjera preguntaron sobre el rendimiento y las destrezas cuatro destrezas lingüísticas en relación al AI. Respondieron a la pregunta ¿cuál es el efecto del modelo de AI en el desempeño de los participantes iraníes de inglés como lengua extranjera? Los resultados del Test indicaron que había una diferencia significativa entre las puntuaciones anteriores y posteriores a la prueba. Por lo tanto, la implementación del modelo de FL tuvo un efecto significativo en el desempeño de los estudiantes en el post-test para los cinco grupos de estilos de aprendizaje. Así como también respondieron a la pregunta ¿qué destrezas lingüísticas se benefician más del modelo de AI? Los resultados mostraron una diferencia significativa entre la destreza de expresión oral, ya que obtuvo la puntuación más alta y la expresión escrita, ya que obtuvo la puntuación media más baja. Se descubrió que el 18% de las variaciones en las destrezas lingüísticas se debieron a la implementación del modelo de AI.

Los resultados del análisis post hoc indicaron que las destrezas de expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora tuvieron una diferencia significativa con la destreza de expresión escrita en la prueba posterior. Las habilidades de expresión oral y escrita mostraron la mayor y la menor cantidad de mejora, respectivamente, y los otros grupos se ubicaron en el medio. También se entendió que los estilos auditivo y mixto obtuvieron puntuaciones medias más altas que los otros grupos, pero la diferencia no fue estadísticamente significativa.

3.5. Percepciones de docentes y estudiantes sobre el modelo de AI

Las percepciones de los docentes y de los estudiantes han sido estudiadas desde diferentes perspectivas y metodologías. En esta sección se presenta cuatro estudios que abordan esta temática y se resaltan los diferentes hallazgos que los autores encontraron.

Basal, (2015) llevó a cabo un estudio cualitativo con el objetivo de obtener conocimientos sobre las percepciones que tienen los futuros docentes de inglés respecto del modelo de AI en una clase de inglés en una universidad turca, a través de una investigación cualitativa. Los participantes fueron 47 futuros docentes de inglés como lengua extranjera. Los participantes indicaron que al implementar el modelo de AI vieron beneficios como aprender a su propio ritmo, preparación avanzada de los estudiantes, superar las limitaciones del tiempo de clase y aumentar la participación. Según los comentarios de los participantes, el modelo de AI puede contribuir a la personalización con conferencias en video, que presentan oportunidades para ver o volver a ver las clases según sea necesario. También indican que los videos fueron claramente beneficiosos para la preparación previa y así incrementar su participación de manera más activa. Adicionalmente, comentan que el modelo de AI ayuda a disminuir las limitaciones físicas del aula al presentar oportunidades de aprendizaje fuera de ella.

Chen Hsieh et al., (2016) realizaron un estudio con los objetivos de determinar cómo los estudiantes perciben la experiencia de aprendizaje en el modelo de AI, cómo perciben la plataforma seleccionada para este tratamiento y cuáles fueron las experiencias vividas en general bajo este modelo. Los participantes fueron 48 estudiantes de segundo año de inglés en dos clases de capacitación oral en inglés como requisito en una universidad en el centro de Taiwán. Los 24 participantes de la Clase A experimentaron un tratamiento de instrucción convencional basado en conferencias (las primeras ocho semanas) y luego se cambió a la modalidad de AI (las últimas ocho semanas). Mientras que los 24 participantes de la Clase B experimentaron la secuencia opuesta, con el tratamiento de AI para la teoría y luego el tratamiento de instrucción convencional de ocho semanas.

Los investigadores utilizaron múltiples fuentes de recopilación de datos para comprender las percepciones de los participantes sobre su experiencia de aprendizaje del inglés en el marco del modelo de AI: (1) pre y post tests, (2) dos cuestionarios, (3) grupos focales y (4) observaciones de clase. Los resultados revelaron que, en general, el grupo que trabajó en la modalidad de AI hizo un mejor trabajo que el grupo que trabajó en modalidad tradicional, mejorando su conocimiento idiomático, mejorando su capacidad oral e involucrándose más en las tareas de aprendizaje. Sin embargo, los participantes también expresaron su preocupación por los desafíos que encontraron, particularmente en sus respuestas a las entrevistas de los grupos focales. Para obtener los resultados a la pregunta de investigación ¿Cómo percibieron los estudiantes esta experiencia de aprendizaje en la

modalidad de AI? se empleó un cuestionario de percepciones para evaluar la aceptación de los estudiantes del AI basados en la motivación, eficacia, compromiso y satisfacción general. Los resultados indican que las respuestas de los participantes en los cuatro constructos se ubican más en la categoría intermedia superior, con puntuaciones medias de 3,81, 3,86, 3,90 y 4,00 para motivación, eficacia, compromiso, y satisfacción general, respectivamente. En otras palabras, el modelo de AI: 1) motivó a los participantes a aprender modismos en inglés y a mejorar su destreza de expresión oral, 2) mejoró el conocimiento idiomático y la destreza de expresión oral de los participantes y 3) involucró a los participantes en las tareas de aprendizaje.

Es notable, sin embargo, que los participantes tuvieron que trabajar más duro en la modalidad de AI que en la instrucción convencional basada en conferencias. Algunos estudiantes prefirieron la instrucción basada en conferencias porque requería menos trabajo, independientemente de los resultados. Para obtener los resultados a la pregunta de investigación ¿cuáles fueron las experiencias generales de aprendizaje en el modelo de AI de los participantes? se aplicaron grupos focales. Los comentarios de la entrevista fueron analizados en cuatro dimensiones estrechamente relacionadas: 1) su motivación, comodidad y disfrute, 2) el tiempo y el esfuerzo comprometido de la estructura en el modelo de AI, 3) su nivel de nerviosismo en vivo versus el nivel mediado por recursos tecnológicos, y 4) sus percepciones de los resultados. También se encontró que el modelo de AI: 1) motivó a los participantes a aprender modismos en inglés y a mejorar su expresión oral, 2) mejoró de manera efectiva y significativa el conocimiento idiomático de los participantes y su destreza de expresión oral, y 3) comprometió a los participantes en las tareas de aprendizaje, haciéndolos más activos y competentes en el uso de la interacción comunicativa, la narración de historias, la redacción de diálogos, la discusión en clase, y presentaciones grupales.

Lee y Wallace (2018) llevaron a cabo un estudio durante dos semestres consecutivos en una universidad de Corea del Sur. Un total de 79 estudiantes participaron, 39 aprendieron inglés a través del enfoque comunicativo, mientras que 40 estudiantes lo hicieron a través del modelo de AI. Los datos se obtuvieron de los logros de aprendizaje de los estudiantes en tres tareas principales, tres encuestas y las notas del docente sobre la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés. Los hallazgos demuestran que los estudiantes que participaron del modelo de AI lograron puntajes más altos en sus tres tareas que aquellos en el enfoque comunicativo, solo la media de la puntuación del

examen final mostró una significación estadística. Sin embargo, las encuestas indicaron que la mayoría de los estudiantes de este estudio disfrutaron aprendiendo inglés en un entorno de AI. Los docentes indicaron que los estudiantes en el modelo de AI estuvieron más comprometidos en el proceso de aprendizaje que aquellos del enfoque comunicativo.

Koponen (2019) indica uno de los objetivos de la educación superior es hacer esa transición de la clase tradicional a una metodología más activa y centrada en el estudiante. En este marco llevó a cabo un estudio con el objetivo de determinar la satisfacción de los estudiantes con el modelo de AI, sus percepciones respecto de los elementos del modelo de AI, su evaluación de su aprendizaje y su experiencia de aprendizaje en el marco de este modelo. Los 45 participantes de este estudio fueron voluntarios de un programa de maestría. El autor indica que el principio básico del modelo de AI es sustituir la instrucción explícita con recursos multimedia y permitir a los estudiantes, dentro del aula, concentrarse en experiencias de aprendizaje más significativas. Los resultados indicaron que, en este modelo, los estudiantes, a través de recursos tecnológicos, investigan y fortalecen su aprendizaje fuera del aula de clase, fomentando el pensamiento analítico, el autodesarrollo, las habilidades cognitivas y el trabajo colectivo.

3.6. Conclusión

En este capítulo se ha realizado una aproximación a los estudios de implementación del Aprendizaje Invertido en la adquisición del inglés como lengua extranjera, para lo cual ha sido necesario señalar cuatro puntos importantes que dan sustento al trabajo de campo del presente estudio. El primero se refiere a los estilos de aprendizaje y de enseñanza y el modelo de AI. Luego se identificaron estudios sobre actividades para el autoaprendizaje con el modelo de AI. A continuación, se analizaron estudios sobre los procesos de implementación del AI en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera. También se buscaron estudios sobre el impacto de este modelo en el desarrollo de las destrezas básicas del lenguaje. Finalmente, se identificaron estudios sobre las percepciones de parte de los docentes y de los estudiantes con respecto al AI. En el capítulo siguiente, se describirá la metodología empleada para llevar a efecto un proyecto de intervención con estudiantes y docentes universitarios en una institución pública de educación superior de la ciudad de Cuenca, Ecuador. En este capítulo se explicarán los mecanismos de análisis e interpretación de la información cuali-cuantitativa.

CAPITULO IV:
Marco metodológico de la investigación

Introducción

La premisa central de este estudio es determinar la incidencia del modelo de Aprendizaje Invertido (AI) en el desarrollo de aprendizaje autónomo en la adquisición del inglés como lengua extranjera. El modelo de AI es relativamente nuevo y ha sido básicamente aplicado a la enseñanza de otras materias tales como matemática, ciencias, ciencias sociales, humanidades e incluso para el aprendizaje de una nueva lengua (Bergmann y Sams, 2012). Sin embargo, en el área del aprendizaje del inglés como lengua extranjera los estudios son todavía incipientes, respecto de su implementación. Por lo tanto, es importante conocer cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el marco de este modelo.

Así este trabajo de investigación tiene dos fases de recolección de la información conducidas a través de un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos. La fase 1 se llevó a cabo a través de un modelo cuantitativo para explorar los estilos de aprendizaje que utilizan los estudiantes y los estilos de enseñanza que utilizan los docentes al momento de la adquisición del inglés como lengua extranjera. La fase 2 enmarcó un estudio cualitativo y cuantitativo para establecer cómo el modelo de AI impacta en la adquisición del inglés como lengua extranjera. Este capítulo describe el diseño metodológico y la metodología usada para estos estudios. Un resumen de las actividades desarrolladas en estas dos fases se presenta en la Figura 4.1.

4.2. Consideraciones Preliminares

En la actualidad el Gobierno Ecuatoriano ha emprendido diferentes estrategias para promover el mejoramiento del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En esta labor se han lanzado programas como el denominado *Go Teacher*, que, a través de un convenio con la *Universidad de Kansas*, USA, recibe docentes ecuatorianos para que alcancen un nivel funcional de la lengua y mejoren sus conocimientos metodológicos. En este contexto, el gobierno pretende llevar a cabo una actualización del currículo y delimitar claramente los niveles del lenguaje que deben alcanzar los estudiantes al culminar la educación básica, media y superior. Este nivel es de B1 para la educación básica y media y B2 para la educación superior. (Ministerio de Educación, 2015)

Figura 4 1

Resumen de las fases de trabajo en una línea de tiempo



La Universidad de Cuenca, a través de su Instituto Universitario de Lenguas, oferta diferentes programas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, específicamente cuenta con el programa del Sistema de Créditos. Estos cursos llegan alrededor de 3,000 estudiantes que vienen de las 12 facultades. El objetivo principal es que al culminar de los tres niveles, que duran alrededor de 5 meses cada uno, los estudiantes alcancen un nivel funcional de la lengua, esto es un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este objetivo tiene que ser alcanzado en beneficio de los estudiantes y que no se convierta en un limitante que no les permita alcanzar niveles de suficiencia requeridos por programas de posgrado a nivel nacional e

internacional. El actual Reglamento de Régimen Académico, en el Art. 30 del capítulo III dice que “la suficiencia de la lengua extranjera deberá ser evaluada una vez que el estudiante haya cursado y aprobado el 60% de las asignaturas de la carrera; tal prueba será habilitante para la continuación de sus estudios”. Frente a esta exigencia, el Instituto Universitario de Lenguas se encuentra ante el desafío de superar este problema en el aprendizaje del inglés y estandarizar el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de todas las lenguas que forman parte de su oferta académica. En la Tabla 4.1 se puede observar el porcentaje elevado de estudiantes universitarios que no logran ubicarse en los diferentes niveles.

Tabla 4.1

Resultados del examen de suficiencia de inglés por el sistema de créditos de la Universidad de Cuenca

Fecha	No aprueba	Aprueba 1	Aprueba 1/2	Aprueba 1/2/3	Total
Septiembre 15,16,17,23,24 - 2009	292	136	75	34	537
Febrero 25,26 – marzo 1 - 2010	91	62	33	14	200
Septiembre 20,21,22 - 2010	233	193	194	55	675
Marzo 16,17,18 - 2011	262	118	59	26	465
Julio 20,21,28 - 2011	78	37	27	7	149
Febrero 5,6,7,8,20,21 - 2013	196	90	90	85	461
Junio 11,12,13,20,21,26,27 - 2013	151	42	34	37	264
Febrero 3,4,5,6,7 - 2014	347	142	114	183	786
Total	1650	820	626	441	3537
Porcentaje	46.64 %	23.18 %	17.69 %	12.46 %	100 %

Fuente: Archivos del Instituto Universitario de Lenguas de la Universidad de Cuenca.

La metodología utilizada teóricamente es comunicativa; sin embargo, en la práctica es completamente tradicionalista. Como resultado de esta situación se observan estudiantes memoristas y sobre todo estudiantes que piensan que el proceso de aprendizaje ocurre solamente en la clase. Esto no se ve reflejado solamente a nivel de educación superior, sino en todos los niveles. Calle et al. (2012) concluyen que los bajos niveles de conocimiento del inglés están relacionados con la ausencia de estrategias efectivas de enseñanza, situación que ocurre en un alto número de colegios fiscales de la Ciudad de Cuenca y del país.

En la actualidad existen diferentes teorías y modelos educativos que ayudan a potenciar las destrezas de aprendizaje. Por lo tanto, es importante voltear la mirada a aquellos modelos que permitan a los estudiantes desarrollar estrategias de aprendizaje que les lleve a la adquisición funcional de una lengua. En la actualidad, investigación en el campo del AI se ha llevado a cabo principalmente en la enseñanza de materias de contenido específico, tales como introducción a la música, matemática, ciencias sociales, humanidades, desarrollo democrático, historia global, métodos analíticos para la ingeniería electromagnética, y en menor grado en el ámbito de las lenguas. Sin embargo, Hung (2015) menciona que, a pesar de la esporádica evidencia reportada a través de diferentes estudios, no se puede derivar hallazgos concluyentes o generalizables sobre el modelo de AI. Es así que este estudio pretende determinar en qué medida el modelo de AI permite a los estudiantes desarrollar estrategias de autorregulación en la adquisición del inglés como lengua extranjera y en qué medida impacta en un rendimiento académico.

4.3. Diseño de Investigación de Métodos Mixtos

Este estudio se enmarca en un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos. Este acápite incluye las razones para la implementación del diseño de investigación de métodos mixtos y una descripción general de lo que significan, así como también del diseño explicativo secuencial de métodos mixtos.

4.3.1. Métodos Mixtos

Con el objetivo de entender cómo la implementación del modelo de AI en un proceso de intervención, impacta en la adquisición del inglés como lengua extranjera, se utilizó un método mixto de investigación. Este método permite recolectar información cualitativa y cuantitativa para generar un entendimiento mucho más global de la realidad intervenida. A continuación, se presentan tres razones principales para la selección del método:

1. Los objetivos mencionados en este estudio requieren de una combinación de un método cualitativo y cuantitativo.
2. Las variables, AI y desempeño en las destrezas básicas del lenguaje, de este estudio requieren una interpretación apropiada de los datos cuantitativos desde una perspectiva categórica cualitativa en una suerte de integración final.
3. No hay suficientes estudios disponibles en la literatura respecto del modelo de AI y su incidencia en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

4.3.2. Descripción General del Diseño de Métodos Mixtos

El método mixto se puede definir como un enfoque de investigación que permite comprender a los comportamientos cuyos componentes han sido evaluados de forma cuantitativa (cerrada) y de forma cualitativa (abierta). Sin embargo, no se trata simplemente de sumar dos enfoques, sino, como manifiesta (Creswell, 2018) de integrarlos para disponer de una mirada sistémica de la realidad. El método mixto, por lo tanto, tiene el propósito de llegar a interpretaciones basadas en las fortalezas combinadas de ambos tipos de datos para comprender problemas de investigación. Creswell sostiene que ciertos tipos de investigación no pueden ser considerados como métodos mixtos solo por incluir una combinación de métodos. Algunas características de la investigación mixta sugeridos por el autor permiten justificar su uso en el presente proyecto:

- I. Recopilación de información cuantitativa del desempeño de los estudiantes e información cualitativa de docentes y estudiantes respecto al proceso de intervención.
- II. Uso riguroso de métodos cualitativos mediante hermenéutica con el programa Atlas ti y cuantitativos mediante estadística descriptiva e inferencial con el programa SPSS.
- III. Combinación o integración de datos cualitativos y cuantitativos en el reporte de resultados que se presenta en el capítulo V.

Con los argumentos sostenidos anteriormente, es necesario identificar de forma específica un diseño de investigación que permita organizar la información recabada. Entre las múltiples opciones, se consideró que el diseño más adecuado a los propósitos de esta investigación es el denominado Explicativo Secuencial que permite complementar los hallazgos de un enfoque con los del otro.

4.3.3. Diseño Explicativo Secuencial

Este diseño permite integrar procesos exploratorios antes de asumir la tarea explicativa. En el proceso exploratorio del presente caso, se realizó una recolección de información cuantitativa relativa a la didáctica empleada por los docentes, sea ésta centrada en el docente o en el estudiante. A partir de estos resultados se infiere que los docentes y estudiantes no consideran que se esté utilizando el AI como un modelo educativo.

Una vez identificada esta situación, se procede a realizar un levantamiento cuantitativo de la información respecto a los niveles de rendimiento en las cuatro destrezas de una

lengua extranjera, además del nivel lingüístico. Este levantamiento de información se realiza de manera previa y posterior al proceso de implementación del modelo de AI. Los resultados obtenidos dan cuenta de los niveles de inglés en términos cuantitativos. Sin embargo, los resultados aislados sólo explican parcialmente el impacto que ha tenido el proceso de intervención. Para conocer más a profundidad esta realidad fue necesario indagar las precepciones sobre la intervención de forma más abierta, entre los estudiantes y sus docentes que participaron de esta investigación, cuestión que solo fue posible a través del método cualitativo. De este modo se dio cumplimiento al diseño explicativo secuencial según el cual los resultados de un enfoque permiten comprender vacíos o hallazgos del otro, en este caso, se ha comenzado con una investigación cuantitativa para tener un punto de partida que posteriormente fue corroborado y mejorado a través de la investigación cualitativa (Creswell, 2018). Este proceso se ilustra en la Figura 4.2.

Figura 4.2

Esquema del diseño explicativo secuencial aplicado en la investigación



Otra importante razón para haber adoptado el diseño explicativo secuencial implica al hecho de que existe insuficiente literatura respecto del impacto de este modelo en la adquisición del inglés como lengua extranjera, y cómo los estudiantes podrían desarrollar

su autonomía dentro de este proceso. En consecuencia, este estudio incursiona en una interpretación más apropiada para dar cuenta de la manera en la que el modelo de AI incide en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

4.4. Participantes e instrumentos de recolección de datos

Participaron de este estudio los estudiantes del IUL tanto en la Fase 1 (explotaría) llenando un instrumento estandarizado como en la Fase 2 (explicativa secuencial) a través del registro de notas y de los grupos focales; y los docentes que participaron de la Fase 1 (explotaría) llenando un instrumento estandarizado como en la Fase 2 (explicativa secuencial) a través de entrevistas. A continuación, se especifica el número de participantes en cada fase.

4.4.1. Estudiantes

Nuestra institución es pública y recibe estudiantes de diversos lugares del país, pero especialmente de la Zona Territorial 6 que comprende a las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago. En el IUL existe un promedio de 5.200 estudiantes cursando alguno de los niveles del sistema de créditos. Una de las características de la población estudiantil es que el 46,64% de estudiantes obtiene resultados inferiores al nivel A1 en las pruebas estandarizadas aplicadas (Véase Tabla 4.1.). El número de estudiantes que participó tanto en la primera como en la segunda fase asciende a un total de 389.

Se trabajó con clases intactas, puesto que han sido previamente establecidas, por lo que no se necesitará ningún tipo de muestreo. Cada clase cuenta con una población reducida de máximo treinta estudiantes por aula. Debido a este hecho fue pertinente realizar de manera detallada y minuciosa la descripción de las características de los participantes (Mackey y Gass, 2006). Esta información clara y precisa respecto de los estudiantes que participaron de este estudio el periodo y las actividades realizadas, se diseñó una tabla con en la que se distingue a las dos fases, el período temporal, el número de participantes y la actividad en la que participaron (Tabla 4.2). Los estudiantes varían dependiendo del período en el que se encontraron al momento de ejecutar el proyecto. El número de estudiantes entre la primera y la segunda fase responde a una coincidencia pues no necesariamente se trata de los mismos estudiantes.

Tabla 4.2*Muestra de estudiantes participantes en el estudio*

Fase	Periodo	Participantes	Actividad
Fase 1: Exploratoria (N=389)			
▪ Fase 1.1.	▪ Noviembre 2017	▪ 30 estudiantes	▪ Validación de la encuesta de “Estilos de Aprendizaje”
▪ Fase 1.2.	▪ Noviembre 2017	▪ 359 estudiantes	▪ Aplicación de la encuesta de “Estilos de Aprendizaje”
Fase 2: Explicativa secuencial (N=389).			
▪ Fase 2.1	▪ Septiembre 2017 – Febrero 2018	▪ 30 estudiantes	▪ Implementación piloto del modelo de AI
▪ Fase 2.2.1	▪ Marzo – Julio 2018	▪ 174 estudiantes de 3er nivel del Sistema de Créditos	▪ Implementación del modelo de AI – Semestre 1
▪ Fase 2.2.1	▪ Julio 2018	▪ 64 estudiantes divididos en 4 grupos focales	▪ Aplicación de grupos focales – Semestre 1
▪ Fase 2.2.2	▪ Septiembre 2018 – Febrero 2019	▪ 185 estudiantes de 3er nivel del Sistema de Créditos	▪ Implementación del modelo de AI – Semestre 2
▪ Fase 2.2.2	▪ Febrero 2019	▪ 63 estudiantes divididos en 4 grupos focales	▪ Aplicación de grupos focales – Semestre 2

4.4.2. Docentes

En la modalidad de los cursos de sistema de créditos existe un total 48 docentes que por lo regular enseña a tres cursos diferentes durante un semestre, cada uno con una carga de seis horas presenciales semanales. El número total de docentes que participó de alguna manera dentro del proyecto ascendió a un total de 45 docentes. De estos docentes, 36 participaron en la Fase 1, en la cual, 6 participaron en el proceso de validación del instrumento y 30 llenaron el instrumento estandarizado; mientras que, únicamente 6 docentes participaron de la Fase 2, en la cual 5 docentes participaron del programa de intervención y 1 docente implementó el piloto del programa. Por lo tanto, en esta segunda fase los 5 docentes se repiten en los 2 momentos (Semestre 1 y Semestre 2). Con el objetivo de mostrar información clara y precisa respecto de los docentes que participaron de este estudio el periodo y las actividades realizadas, se diseñó la Tabla 4.3.

Tabla 4.3*Muestra de estudiantes participantes en el estudio*

Fase	Periodo	Participantes	Actividad
Fase 1: Exploratoria (N=36)			
Fase 1	▪ Noviembre 2017	▪ 5 docentes y 1 experto extranjero en metodologías de enseñanza	▪ Validación de la encuesta de “Estilos de Enseñanza”
	▪ Noviembre 2017	▪ 30 docentes de inglés como lengua extranjera de la Universidad de Cuenca	▪ Aplicación de la encuesta de “Estilos de Enseñanza”
Fase 2: Explicativa secuencial (N=6)			
Fase 2.1	▪ Septiembre 2017 – Febrero 2018	▪ 1 docente de inglés	▪ Implementación piloto del modelo de AI
Fase 2.2.1	▪ Marzo – Julio 2018	▪ 5 docentes con sus respectivos grupos de inglés de 3er nivel del Sistema de Créditos	▪ Implementación del modelo de AI – Semestre 1
Fase 2.2.1	▪ Julio 2018	▪ 5 docentes de inglés de 3er nivel del Sistema de Créditos	▪ Aplicación de entrevistas – Semestre 1
Fase 2.2.2	▪ Septiembre 2018 – Febrero 2019	▪ 4 docentes con sus respectivos grupos de inglés de 3er nivel del Sistema de Créditos	▪ Implementación del modelo de AI – Semestre 2
Fase 2.2.2	▪ Febrero 2019	▪ 4 docentes de inglés de 3er nivel del Sistema de Créditos	▪ Aplicación de entrevistas – Semestre 2

Para comprender mejor la Fase 2 de la estructura orgánica de los 5 docentes que implementaron el modelo de AI se desglosa su perfil y el número de estudiantes que cada uno tuvo a su cargo, cuyo total llega a 359. Para establecer la relación entre docentes y estudiantes se describe la información de perfil de los docentes que fueron parte de la implementación del modelo. De los cinco docentes que participaron solo la *Docente B* ha tenido una experiencia al desarrollar su tesis de maestría respecto a un proceso de implementación de este modelo, en los otros casos nunca habían implementado procesos similares en sus aulas de clases. Conforme a la carga horaria, asignada por el IUL, en tres casos las docentes implementaron el proyecto de AI en dos cursos, respectivamente, y en

dos casos las docentes implementaron en cinco cursos diferentes, respectivamente. El detalle de esta situación se observa en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4

El perfil del docente y la cantidad de estudiantes en la que intervinieron con el modelo del AI

Docente	Experiencia docente (años)	Formación académica	Cursos	Estudiantes
Docente A	14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en la enseñanza del inglés ▪ Magister en lengua inglesa y lingüística aplicada 	2	54
Docente B	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en la enseñanza del inglés ▪ Magister en lingüística aplicada al aprendizaje del inglés 	2	38
Docente C	14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en la enseñanza del inglés ▪ Magister en lengua inglesa y lingüística aplicada 	2	48
Docente D	22	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en la enseñanza del inglés ▪ Magister en lingüística aplicada al aprendizaje del inglés 	5	106
Docente E	21	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura en la enseñanza del inglés ▪ Magister en lingüística aplicada al aprendizaje del inglés 	5	113
Total			16	359

4.5. Procedimiento ético

Para implementar el trabajo se socializó con la autoridad respectiva quien, luego de mostrar su interés, dio su aprobación a una carta de solicitud para aplicar el programa de intervención. Una de las condiciones que estableció el Departamento fue que no se podían emplear otros instrumentos de diagnóstico y evaluación de las destrezas y nivel lingüístico más allá de los que estuvieron oficialmente vigentes en ese entonces.

En lo que respecta a los estudiantes, los participantes formaron parte de este estudio de manera voluntaria lo que se ve reflejado en el consentimiento informado firmado por cada

uno de ellos. Es importante mencionar que los estudiantes tuvieron la plena libertad de escoger ser parte de este estudio o no. Los que no autorizaron su participación, continuaron siendo parte de la clase; sin embargo, su información no fue incluida en la recolección de datos. Por otra parte, la identidad de los participantes se mantuvo en el anonimato por lo que se utilizaron pseudónimos para proteger su identidad. Se excluyó a estudiantes que desertaron del programa del sistema de créditos.

En cuanto a los docentes, los participantes formaron parte de este estudio de manera voluntaria, expresando su deseo de hacerlo a través de la firma de un consentimiento informado. Por otra parte, la identidad de los docentes se mantuvo en el anonimato mediante literales para proteger su identidad (Docente A, B, C, D y E).

4.6. Instrumentos

En esta sección se explicará qué instrumentos de recolección de información se utilizaron. Con el objetivo de responder a las preguntas de investigación se emplearon el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb para estudiantes, Inventario de Estilos de Enseñanza de Dunn y Dunn para docentes, Entrevista para docentes que participaron en la intervención, Grupos Focales para estudiantes que participaron en la intervención. Pre y Pos Test de Rendimiento de los estudiantes en las cuatro destrezas y nivel lingüístico.

4.6.1. Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb

Un punto de partida en la ejecución del modelo de AI constituye conocer el perfil de los estudiantes. No es posible cambiar de forma abrupta la concepción del aprendizaje basado en el docente a un estilo de aprendizaje fundamentado en los estudiantes. Con el objetivo de recolectar información respecto de los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes, se identificó que el instrumento más completo para evaluar la forma en la que aprenden los estudiantes es el inventario de Kolb y Kolb (2013). Este inventario es diferente a otros cuestionarios de estilos de aprendizaje utilizados en educación pues está diseñado en teoría fundamentada de aprendizaje y desarrollo, es decir, que originalmente identificó la forma en la que los estudiantes aprenden desde la experiencia. Y lo más relevante de esta herramienta es que está diseñada para aplicar a adolescentes y adultos, como es el caso concreto la población de este estudio.

La última versión disponible del Inventario fue validada por Cotton (2013) indica que, hasta la fecha de publicación de su libro, ha habido seis versiones del Inventario de Estilos de Aprendizaje publicadas en los últimos cuarenta años. El cuestionario constó de 80

ítems y fue llenado por 359 estudiantes de inglés del Sistema de Créditos. Los estudiantes estuvieron de acuerdo o no (ítems dicotómicos, si no estuvieron de acuerdo es 0 y si estuvieron de acuerdo es 1). Las sumatorias presentan los resultados de valores finales para cada indicador en cortes preestablecidos que van de 1 a 5, siendo 1 muy baja preferencia y 5 preferencia muy fuerte (Cotton, 2013). Los estilos de aprendizaje de Kolb se estructuran en cuatro indicadores, a saber: 1) activo, 2) reflexivo, 3) teórico y 4) pragmático. La versión del cuestionario originalmente está en idioma inglés, para facilitar la comprensión del mismo, se realizó una traducción y adaptación al español que es la lengua madre de casi todos los estudiantes (Anexo 1).

La aplicación del instrumento se realizó en línea mediante Google Forms. Van Selm y Jankowski (2006) confirman las ventajas que tiene de trabajar formularios en línea, más aún al tratarse de una población similar a la utilizada en este estudio.

4.6.2. Inventario de Estilos de Enseñanza de Dunn y Dunn

Tan necesario es conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, como los estilos de enseñanza de los docentes para diseñar un programa de AI. Para conocer los estilos de enseñanza se empleó el inventario creado y validado por Dunn y Dunn (1979b), este instrumento permite responder al objetivo de identificar los estilos de enseñanza que tienen los docentes de inglés como lengua extranjera a nivel de educación superior. Esta herramienta permite conocer qué tan próxima es la pedagogía del docente para permitir que el estudiante aprenda por su propia iniciativa o dependa del docente quien es el centro de atención y quien imparte todos los conocimientos. Para ello, el instrumento tiene propiedades integrales que abordan elementos que van desde la concepción teórica, la planificación, la ejecución y la evaluación.

El instrumento consta de 66 ítems agrupados en seis dimensiones, una de ellas subdividida en tres dimensiones, a saber: 1) planificación instruccional con 11 ítems, 2) metodologías de enseñanza con 6 ítems, 3) ambiente de clases (3.1. grupos de estudiantes con 6 ítems, 3.2. distribución de aula con 6 ítems, 3.3. ambiente de clase con 7 ítems), 4) técnicas de evaluación con 8 ítems, 5) características de la enseñanza y manejo de la clase con 8 ítems, y 6) filosofía educativa con 14 ítems. Cada ítem muestra un nivel de acuerdo de 1 a 5 (ítems politómicos), siendo 1 que nunca ha ocurrido y 5 que siempre ocurre, o, 1 muy en desacuerdo y 5 apoyo completamente. Cada indicador agrupa un número distinto de ítems, sin embargo, antes de sumarlos, se multiplica el valor de cada ítem (1, 2, 3, 4 o

5) por un peso preestablecido, obteniendo una puntuación diferente para cada indicador. A su vez, cada puntuación reconfigura sus valores finales en cortes de preferencia que van 1 a 5, siendo 1 tradicionalista y 5 individualista (Dunn y Dunn). La versión original del inventario está en inglés por lo que se hizo una traducción y adaptación contextual del lenguaje para estudiantes hispanohablantes (Anexo 2).

El cuestionario fue aplicado a 30 profesores por medio de correo electrónico con una hoja en Word adjunta. Los participantes pudieron descargarse el documento y marcar las respuestas de acuerdo a su criterio. Por último, los participantes remitieron el adjunto de Word al autor de esta investigación.

4.6.3. Entrevista a los docentes

La entrevista semiestructurada es una herramienta flexible utilizada ampliamente para recolectar datos cualitativos en la investigación en las ciencias sociales. Ésta permite al investigador aplicar una combinación simultánea de una guía de preguntas estructuradas y preguntas que surgen de forma espontánea en la interacción del entrevistado con el entrevistador. De este modo, se consigue mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información (1). La entrevista a cinco docentes del IUL, de la Universidad de Cuenca, constó de siete preguntas abiertas, para la etapa inicial; y cinco para la etapa final, con el objetivo de garantizar que los entrevistados proporcionen información a profundidad de sus percepciones respecto de sus clases, de sus estudiantes, del proceso de aprendizaje y de la implementación del modelo de AI. (Anexo 3)

Estas preguntas fueron debidamente validadas para determinar su claridad y su pertinencia. Previo consentimiento de los participantes, estas entrevistas fueron realizadas y grabadas por el investigador de este estudio en dos momentos: *entrevistas iniciales* y *entrevistas finales*. Es importante mencionar que, con el objetivo de ahondar en los tópicos abordados, los participantes y el entrevistador tuvieron plena libertad de adicionar comentarios que ellos creyeron pertinentes en ese momento. Así, la entrevista se convirtió en un espacio de diálogo en donde las dos partes aclararon dudas y profundizaron en el desarrollo de las preguntas.

4.6.4. Grupos focales de estudiantes

Krueger (2015) indica que un grupo focal no es el conjunto de personas reunidas para conversar. Indica que, al contrario, este grupo es especial en el sentido de alinearse a ciertos requerimientos como el objetivo, el tamaño, su composición, y sus

procedimientos. Morgan (1997) indica que los grupos focales pueden ser utilizados para recolectar información que permita profundizar en el entendimiento de los resultados generados a través de otros métodos. Creswell (2018) sugiere que el número aproximado de participantes en un grupo focal es de seis a ocho integrantes.

A continuación, se detallan otras consideraciones que se tuvieron en cuenta para la implementación de los ocho grupos focales implementados en dos momentos:

- Con base en las sugerencias Krueger (2015), se elaboraron preguntas relevantes y pertinentes al tema de investigación. Las preguntas fueron piloteadas en un grupo de estudiantes con el fin de identificar su claridad y secuencialidad, conforme esta experiencia las preguntas fueron cuidadosamente predeterminadas y ordenadas. Finalmente, se indicó a los participantes que sus respuestas tienen que ser voluntarias y que no utilizaran nombres de sus docentes al exponer experiencias concretas.
- Creswell (2018) manifiesta que el número de participantes sea ocho. Al respecto, se seleccionaron ocho estudiantes para cada uno de los ocho grupos focales. La selección de estos participantes se hizo a través de la impresión del listado oficial del IUL y se procedió a escogerlos al azar.
- Tiempo estimado de la entrevista: Kruger et al., (2019) realizaron un estudio en donde el tiempo aproximado de cada entrevista duró aproximadamente 22 minutos. También estos autores sugieren que la entrevista debería durar el tiempo necesario para que cada ítem sea respondido sin premura. Tomando estos antecedentes en cuenta, los grupos focales pertenecientes a este estudio tuvieron el tiempo necesario para conversar y proporcionar la información necesaria. La media del tiempo que llevó la aplicación de las entrevistas es de 18 minutos.
- Krueger (2015) menciona que el moderador y co-moderador de los grupos focales funcionan cuando los participantes se sienten cómodos y sobre todo libres de expresar su pensamiento, sin el temor a ser juzgados. Por lo tanto, el investigador de este estudio llevó a cabo el rol de moderador durante las ocho entrevistas. Es importante mencionar que los estudiantes participantes no conocían al moderador previamente. Adicionalmente, una docente investigadora del IUL de la Universidad de Cuenca, aceptó fungir como co-moderadora de las entrevistas con el objetivo de apoyar al moderador tomando notas adicionales y, sobre todo, alertando al moderador en caso de querer participar inintencionalmente.

Estos lineamientos fueron tomados en cuenta con el objetivo de recabar información respecto de la parte metodológica, estilos y autonomía del aprendizaje, de los estudiantes de los cursos que fueron parte de esta implementación. (Anexo 4)

4.6.5. Pre y Post Test

Con el objetivo de recabar información respecto de la relación entre el rendimiento de los estudiantes y el modelo de AI, enmarcado en el diseño de entornos virtuales a través de la plataforma Moodle (Evirtual), se decidió emplear los instrumentos elaborados por la Comisión de Evaluación del IUL. Esta comisión es el órgano encargado de planificar la evaluación de la suficiencia del idioma extranjero a nivel institucional. La comisión está integrada por cinco docentes quienes proponen y discuten los instrumentos para cada una de las destrezas de i. comprensión lectora, ii. expresión escrita, iii. comprensión auditiva y iv. expresión oral, más el nivel lingüístico de uso de la lengua. Sus criterios se basan en la teoría e instrumentos estandarizados internacionalmente para cada uno de los niveles del MCER.

Los instrumentos empleados tienen diversas dificultades dependiendo de la destreza que se evalúe. La evaluación está programada para un intervalo de 90 a 120 minutos. Esta evaluación se realiza al inicio de un semestre como un diagnóstico de la situación y al culminar el semestre. La puntuación de estos instrumentos es cuantitativa de 30 puntos. La puntuación del diagnóstico no forma parte del rendimiento de los estudiantes pues solamente es empleada con propósito de determinar el nivel con el que llegan los estudiantes. Mientras que, la evaluación final se considera parte del rendimiento alcanzado por los estudiantes durante el semestre.

4.7. La intervención

Nash y Rice (2010) indican que el aprendizaje ubicuo engloba diferentes tipos de aprendizaje, entre ellos los modelos híbridos. También indican que Moodle ha logrado encajar y quedarse en el campo educativo como uno de los sistemas de gestión del aprendizaje más completos.

El propósito central de la investigación fue poner a prueba la implementación del AI en el IUL de la Universidad de Cuenca, por lo menos durante un año. Con miras a cumplir con este propósito, se implementó el proyecto desde septiembre del 2017 hasta febrero del 2019. A continuación, se detalla el proceso de intervención realizado con los participantes de la investigación en las dos fases.

4.7.1. Fase 1: Exploratoria

El objetivo principal de la Fase 1 fue conocer los estilos de aprendizaje que utilizan los estudiantes y los estilos de enseñanza que implementan los docentes de la Universidad de Cuenca en el marco de la adquisición del inglés como lengua extranjera.

4.7.1.1. Estudiantes

Para la recolección de información de los estudiantes se utilizó el instrumento denominado *Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb* (Kolb, 1984). Este procedimiento se ejecutó en noviembre del año 2017.

4.7.1.2. Docentes

Para la recolección de información de los docentes se utilizó el instrumento denominado *Estilos de Enseñanza de Dunn y Dunn* (Dunn y Dunn, 1979). Este procedimiento se ejecutó en noviembre del año 2017.

4.7.2. Fase 2: Ejecución

El objetivo principal de la Fase 2 fue llevar a cabo la implementación del modelo de AI para conocer cómo éste incide en la adquisición del inglés como lengua extranjera. Esta fase se subdivide en dos momentos: Fase 2.1 Pilotaje y Fase 2.2 implementación. Esta última fase cuenta con dos momentos debido al formato de semestres que comprende las instituciones de educación superior en Ecuador.

4.7.2.1. Fase 2.1. Pilotaje

Invertir una clase no es un proceso que deba hacerse de la noche a la mañana; al contrario, requiere análisis, planificación y una prueba piloto (Bergmann y Sams, 2012). En el presente caso se realizó un análisis con base en la información recabada en la Fase 1, se planificó el material para implementar el modelo de AI, por lo que, la fase del pilotaje únicamente se desarrolla para poner a prueba la planificación.

Con respecto al pilotaje, Kezar (2000) y Gudmundsdottir y Brock-Utne (2010) indican que normalmente es complicado intervenir en grupos de los que se tiene poco conocimiento de cómo reaccionarán, por lo tanto, se corre el riesgo de generar dudas o sorpresas metodológicas acerca de la fiabilidad y validez del diseño. En este sentido, el pilotaje tiene ventajas para el trabajo con diseños mixtos como el empleado en el presente

caso, al respecto, Van Teijlingen y Hundley (2001) sostienen que los estudios pilotos se pueden usar en estudios de corte cualitativo y cuantitativo.

En este contexto se llevó a cabo un piloto implementando el modelo de AI, paso a paso, en una sola clase de inglés de 3er nivel del Sistema de Créditos de seis horas semanales, semestre de septiembre 2017 a febrero 2018. En total, 30 estudiantes provenientes de diferentes carreras de la Universidad de Cuenca, participaron de esta clase, previa autorización de la autoridad máxima del IUL y la respectiva firma del consentimiento informado por parte de los participantes. Como sugieren Bergmann y Sams (2012), la implementación del modelo de AI se puede realizar tanto para una unidad completa como para un programa completo. En este caso concreto se aplicó durante un semestre.

El paso inicial fue determinar qué actividades, que requieren la presencia física del docente, pueden ser invertidas y trabajadas en casa por los estudiantes. Luego, fue importante determinar cómo fortalecer aquellas actividades y habilidades que necesitan más orientación en el aula para promover la colaboración y la autonomía por parte de los estudiantes, pero, sobre todo, que se produzca la adquisición de la lengua.

En el caso particular de la adquisición del inglés como lengua extranjera, la gramática es uno de los componentes del idioma que tradicionalmente se ha enseñado de forma presencial. No obstante, con el modelo de AI, se aspira a que el estudiante aprenda en casa el nivel lingüístico para fortalecer las destrezas en clase con el docente. Por tanto, el objetivo del piloto es trasladar el entendimiento de la gramática a casa, a través de videos y material que pueda apoyar el aprendizaje autónomo de ésta. Los videos que se han subido a la plataforma se han elegido cuidadosamente cumpliendo criterios pedagógicos. Por ejemplo, los videos no duran más de 6 minutos cada uno y, en algunos casos, no más de 2 minutos. Los videos seleccionados tratan la gramática de una manera muy clara y visual.

La Universidad de Cuenca tiene un entorno virtual de aprendizaje (E-virtual) con el programa Moodle que, a lo sumo, como se explicó en el problema de investigación, es utilizada como repositorio de estudiantes y docentes. La propuesta de intervención con el AI fue utilizar herramientas del Moodle en el desarrollo de actividades de aprendizaje autónomo (Videos y otros recursos audiovisuales acompañados de actividades que responden a una planificación y que permiten al estudiante fortalecer su adquisición de la lengua).

Una vez culminado el piloto de un semestre, se procedió a la selección voluntaria de los docentes que serían parte de este estudio, para participar de un taller corto sobre los conceptos básicos e implementación del modelo de AI (Tabla 4.5). De los 30 docentes que participaron en la Fase 1, se identificó que 10 tenían mayor afinidad al AI, a todos ellos, se les invitó a formar parte de la etapa de implementación, cinco aceptaron participar, por lo que recibieron un taller de formación.

Tabla 4.5

Planificación de objetivos y contenidos del Taller

No.	Objetivo	Contenidos
1	Conocer los fundamentos teóricos de la clase invertida	Aprendizaje Invertido: Concepto y Características Presentación del curso Situaciones de Aprendizaje en la Clase Tradicional Reflexión sobre tareas y actividades llevadas a cabo en su clase Clase tradicional vs. Aprendizaje Invertido Reflexión sobre el concepto y características de la AI Puesta en común de conceptos
2	Incorporar herramientas tecnológicas para la planificación de una clase invertida	Experiencias de Aprendizaje Invertido Elaborar un plan de clase, basado en el modelo de AI
3	Identificar los elementos principales para el diseño de una planificación basada en el modelo de clase invertida	Trabajo Autónomo

4.7.2.2. Fase 2.2. Taller para docentes

El *Taller de AI* se llevó a cabo en marzo del 2018 con una duración de 10 horas, divididas en seis presenciales y cuatro en línea. Este taller fue dictado por el autor y estuvo dirigido a los cinco docentes que enseñan inglés en la Universidad de Cuenca.

Objetivos del Taller:

- Conocer los fundamentos teóricos de la clase invertida.
- Incorporar herramientas tecnológicas para la planificación de una clase invertida.

- Identificar los elementos principales para el diseño de una planificación basada en el modelo de clase invertida.

Contenidos del Taller:

- Concepto
- Características
- Ventajas vs Desventajas
- Clase Tradicional vs Clase Invertida
- Taxonomía de Bloom
- Posibles Herramientas Tecnológicas
- Planificación

En la Tabla 4.1 se puede observar un desglose pormenorizado de la planificación en relación a los objetivos.

4.7.2.3. Fase 2.2. Implementación

Los cinco docentes aplicaron el modelo de AI con sus grupos de estudiantes en la fase de implementación. Esta fase comprende dos semestres lectivos con estudiantes del 3er nivel del Sistema de Créditos (Cursos oficiales de la Universidad de Cuenca para aprobación del idioma inglés). A continuación, se detalla el proceso llevado a lo largo de estos 2 semestres.

Los cursos del Sistema de Créditos son relevantes en el contexto educativo formativo de los futuros profesionales de la Universidad de Cuenca ya que son un requisito para la graduación. El Sistema de Créditos oferta primero, segundo y tercer nivel. Estos cursos tienen una modalidad presencial de 96 horas, distribuidas en 16 semanas y seis horas semanales. Los lineamientos académicos están estipulados en el micro currículo oficial del DI, y comprende las siguientes destrezas: i. comprensión lectora, ii. expresión escrita, iii. comprensión auditiva y iv. expresión oral, además del nivel lingüístico de uso de la lengua. El primer nivel tiene como objetivo que los estudiantes alcancen el nivel A1, el segundo que los estudiantes alcancen el nivel A2, y el tercero, que es en el que se interviene, los estudiantes alcancen el nivel A2+, del MCER.

4.7.2.3.1. Semestre 1

El primer semestre comprendió el periodo marzo – julio 2018. Los cinco docentes fueron parte de esta fase con un curso cada uno. La asignación de cursos no fue una decisión del investigador, sino de la Dirección del IUL de la Universidad de Cuenca.

4.7.2.3.2. Semestre 2

El segundo semestre, periodo septiembre 2018 – febrero 2019, contó con cuatro docentes, uno menos que el semestre anterior, debido a que la docente no fue asignada este nivel.

El primer paso que realizaron los docentes fue analizar los contenidos y pensar en aquellas actividades que podían ser trabajadas autónomamente por los estudiantes en casa y en aquellas actividades que necesitaban de la guía del docente dentro de la clase. Este procedimiento permitió reestructurar las planificaciones de clase.

Finalmente, los contenidos estuvieron organizados por semana y por unidades en el sílabo. Los docentes participantes de este estudio, implementaron el modelo de AI con base a los ajustes realizados a las planificaciones de clases.

4.8. Procedimiento estadístico

Este apartado aborda el tratamiento cuantitativo que se dio a los resultados de la primera y la segunda fase. Ambos emplearon estadística descriptiva e inferencial.

4.8.1. Análisis en la Fase 1

Los resultados de los instrumentos de Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza fueron analizados en el Software SPSS 25 (Field, 2018). Tanto las cuatro dimensiones del estilo de aprendizaje como las seis del estilo de enseñanza, se representan en escalas de 1 a 5 mediante frecuencias (n) y porcentajes (%). Para cada una de estas ellas, también se han generado promedios (medias) y desviaciones estándares (D.E.) que permiten evidenciar las tendencias descriptivas que tiene cada estilo de aprendizaje.

Con el propósito de establecer cuáles son las particularidades de los estilos de aprendizaje y de enseñanza, se aplicaron pruebas estadísticas relacionales. En vista de que no se cumplen con los supuestos de distribución normal de los datos y considerando que la información generada es una escala ordinal, se emplearon pruebas no paramétricas (Field, 2018). Primeramente, se utilizó la Prueba de Friedman para verificar que existen diferencias entre los estilos de aprendizaje, así como entre los estilos de enseñanza. Al

verificar la hipótesis de que existen diferencias al interior de los estilos de aprendizaje y los de enseñanza, se procedió a reconocer cuáles son estas diferencias. Para este propósito, se empleó la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras repetidas. Finalmente, se ilustran los estilos de aprendizaje mediante barras de error con un intervalo de confianza (CI) del 95%.

El nivel de significancia establecido fue de 0.05*, 0.001** y de 0.000***, de modo que se verifica una hipótesis de diferencias entre estilos de aprendizaje si la probabilidad de error es inferior al 5%. Mayor fuerza de asociación se advierte mientras menor es el error

4.8.2. Análisis en la Fase 2

El procedimiento de análisis estadístico del rendimiento obtenido previo y posterior al Semestre 1 y Semestre 2 también se realizó en el programa IBM SPSS 25 (Field, 2018). Se generaron estadísticos descriptivos de tendencia central como son las medias o promedios, así como las respectivas Desviaciones Estándar (D.E.) para cada media. Para verificar si existe distribución normal en los datos, se empleó el estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov al 0,05 de significancia. En ninguna de las destrezas lingüísticas (i. expresión oral, ii. expresión escrita, iii. comprensión auditiva y iv. comprensión lectora) y el nivel lingüístico (v. uso de la lengua) se advirtieron datos con distribución normal, mientras que sí se comprobó esta distribución en la sumatoria de todas ellas.

En tal sentido, para establecer si los grupos que se están estudiando son iguales internamente, se empleó la Prueba de Wilcoxon (valor z) para determinar si existen diferencias significativas entre la situación inicial y la situación final. Para comparar de forma más didáctica se equiparó todos los valores sobre 10 puntos. El nivel de significancia se estableció en tres niveles: *Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001. Finalmente, para ilustrar la situación de las destrezas, se empleó el diagrama de caja y bigotes.

Los resultados se presentan en tablas en las que se exponen los valores promedios iniciales y los valores promedios finales. Los valores iniciales y finales también están ilustrados en diagramas de líneas en los que se expone acompañados de barras de error al 5%. Las barras de error permiten visualizar la proximidad que tiene la situación inicial y final pues mientras más se aproximen implica que posiblemente no haya diferencias significativas entre estos dos momentos y mientras más se alejan es un hecho que existen diferencias significativas de los resultados obtenidos en los dos momentos evaluados.

4.9. Procedimiento cualitativo

Con base en las recomendaciones de Charmaz (2014) para el proceso inductivo de recolección de la información de campo se ha identificado una muestra hasta saturar la teoría a través de códigos. Estas categorías fueron expuestas en diagramas. La explicación que se realiza a partir de la información recabada finalmente dio lugar a la construcción de un borrador sobre el cual se realizaron varias reflexiones para ratificar y rechazar algunas ideas que produjeron la teoría fundamentada.

Tabla 4.6

Ejemplificación del análisis temático empleado en el proceso de codificación.

Códigos axiales	Temas unificadores	Ejemplos de citas
Concepción docente de aprendizaje invertido Expectativas de los docentes Actitudes de los estudiantes Ejemplos Motivación	Cumplimiento de actividades	“...los estudiantes pudieron avanzar y conocer cómo se desarrolla el proceso del aprendizaje invertido”
Desempeño de los estudiantes Expresión escrita Comprensión auditiva Producción oral Comprensión lectora	Percepción general del uso de la plataforma	“...en la plataforma podemos visualizar imágenes, escuchar videos del tema en cuestión y así nos es más fácil el aprendizaje...”
Opinión de estudiantes Clase invertida Destrezas Comprensión auditiva Clase favorita Limitación Clase mejor que plataforma Ventajas de plataforma	Opinión respecto al desarrollo de destrezas del lenguaje	La clase invertida “... ayuda a mejorar en cuanto a la redacción, regla gramatical, writing y demás temas de la materia, revisando adecuadamente ...”

Nota: En la primera columna se presentan las familias de código con los desgloses respectivos de los códigos que las integran.

El proceso de teoría fundamentada emplea la codificación abierta, axial y selectiva (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Primeramente, se realizó una *codificación abierta* para reconocer códigos de selección de información a partir de palabras y conceptos clave propios del estudio, así como de elementos que fueron surgiendo al momento de analizar la información.

A continuación, se empleó una *codificación axial* para establecer los vínculos que existen entre los códigos identificados, vínculos de pertenencia, de asociación o de contradicción. La *codificación axial* se ilustra en familias de códigos mediante diagramas semánticos que explican cada categoría de análisis. La selección o concepción de una categoría se realizó mediante el proceso de *codificación selectiva*. Este último se realizó con el objetivo de sintetizar la información codificada y estructura en familias de códigos, ello a su vez dio lugar a las conclusiones de la teoría fundamentada sugerido por los autores DeCuir-Gunby et al., (2011).

Como señalan DeCuir-Gunby et al. para que exista fiabilidad en la codificación es necesario reconocer el proceso circular que implica el desarrollo de códigos de forma inductiva que terminan por retroalimentar al estado del arte, la teoría y los nuevos datos. En tal sentido, la lectura que se realizó a los resultados de rendimiento tuvo en cuenta una perspectiva general integrada al proceso de codificación, no sólo para explicar un evento sino también para narrar un proceso en el que no siempre se cumplen las expectativas del investigador. Un ejemplo del análisis cualitativo de las familias de código con los códigos (códigos axiales) se presenta en la Tabla 4.6.

Las entrevistas realizadas a los docentes, tanto en la primera como en la segunda fase, así como los grupos focales, se analizaron con el programa de análisis cualitativo Atlas ti 7 (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017). Con este programa se desarrollaron cuatro unidades hermenéuticas, las dos primeras corresponden a las entrevistas a los docentes y a los grupos focales de los estudiantes del semestre marzo-julio 2018 (Tabla 4.7.), de la misma manera, la segunda fase corresponde a entrevistas a docentes y grupos focales de estudiantes del semestre septiembre 2018 – febrero 2019 (Tabla 4.8.)

Tabla 4.7

Categorías de análisis cualitativo empleadas para la información procesada en el semestre marzo-julio 2018.

Categorías	Códigos	Cantidad de Citas	Cantidad de relaciones
Concepción de clase invertida	Expectativas de los docentes	4	2
	Actitudes de los estudiantes	4	2
	Ejemplos	7	1
	Motivación	4	1
Desempeño de los estudiantes	Expresión escrita	1	2
	Comprensión auditiva	3	2
	Producción oral	2	2
	Comprensión lectora	1	2
Opinión de estudiantes Semestre 1	Clase invertida	2	3
	Destrezas	2	1
	Comprensión auditiva	1	1
	Clase favorita	2	2
	Limitación	1	2
	Clase mejor que plataforma	3	2
	Ventajas de plataforma	2	1

Tabla 4.8

Categorías de análisis cualitativo empleadas para la información procesada en el semestre septiembre 2018 – febrero 2019.

Categorías	Códigos	Cantidad de Citas	Cantidad de relaciones
Concepción de clase invertida	Cumplimiento de expectativas	5	2
	Dificultades	6	2
	Actitud estudiantil	6	1
	Ejemplos	4	1
	Clase invertida	4	2
Opinión de estudiantes Semestre 2	Clase invertida	1	3
	Destrezas	3	1
	Comprensión auditiva	1	1
	Clase favorita	2	2
	Limitaciones	1	2
	Clase mejor que plataforma	5	2
	Ventajas de plataforma	1	1

En el proceso de *codificación selectiva* se exponen las categorías de estudio. En los entrevistados de la primera fase, se identificaron dos categorías de análisis, por un lado, está la *concepción* y por otro lado está el *desempeño* de los estudiantes. La segunda fase únicamente permitió conocer la *concepción* que tuvieron los docentes en torno a la clase invertida. Finalmente, el grupo focal permitió conocer la satisfacción que tuvieron los estudiantes con el proceso llevado a cabo en la clase invertida, en este caso se trabajó con la categoría denominada *opinión de los estudiantes*.

4.10. Conclusión

En el presente capítulo se explicó la metodología empleada en sus dos fases de implementación. Se expuso el procedimiento preliminar realizado para evaluar los estilos de aprendizaje y enseñanza que permitió configurar un proyecto de intervención piloto. También se da cuenta de cómo se procederá a realizar el levantamiento de la información con respecto a las fases de implementación en el Instituto Universitario de Idiomas. Los resultados de este procedimiento se reflejan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V:
Análisis y resultados

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de las dos fases de la investigación. La fase exploratoria que muestra los resultados de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los profesores. Esta información permitió diseñar la segunda fase que es propiamente de la ejecución del modelo de AI. A su vez la segunda fase cuenta con dos momentos, el primero referido a la primera vez que los docentes aplican el AI, en el semestre marzo-julio del año 2018, y, el segundo, relativo a la segunda vez que los docentes aplican el modelo, en el semestre septiembre del 2018 a febrero del 2019.

5.1. Fase 1: Exploración de la situación

A continuación, se presentan los resultados estadísticos descriptivos de los estilos, mediante los valores de probabilidad se compara entre ellos y su tendencia se ilustra con barras de error de la escala 1 a 5. Estos estilos se muestran en dos secciones, la una correspondiente a los estudiantes universitarios mediante estilos de aprendizaje y la otra a los profesores universitarios mediante estilos de enseñanza.

5.1.1. Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje están organizados en cuatro: Activo (o Acomodador), Reflexivo (Divergente), Teórico (Asimilador) y Pragmático (Convergente) y (Tabla 5.1).

Los estilos de aprendizaje varían. El estilo activo, por ejemplo, muestra un nivel moderado de preferencia, agrupando en este indicador al menos al 39% de estudiantes, sin embargo, a juzgar por la media se evidencia una tendencia hacia una preferencia fuerte. Por su parte, el estudiante reflexivo, muestra un nivel de preferencia fuerte con al menos el 45% de estudiantes que se ubican en este valor, ello se ratifica con el valor obtenido con la media. El nivel de preferencia teórico tiene una inclinación moderada de un 33%, con una muy ligera inclinación hacia la preferencia fuerte, a juzgar por la media. El nivel de preferencia pragmático indica un valor con tendencia moderada del 39.3% que se ratifica con la tendencia de la media.

Para disponer de una información más precisa respecto a identificar los niveles que mejor les caracterizan a los estudiantes, a continuación, se exponen comparaciones probabilísticas (Tabla 5.2).

Tabla 5.1*Resultados descriptivos de los estilos de aprendizaje*

Estilos de aprendizaje	Valores	Frec. (n)	Porcent. (%)	Media	D.E.
Activo	1. Preferencia muy baja	6	1.7	3.73	1.02
	2. Baja preferencia	23	6.4		
	3. Preferencia moderada	141	39.3		
	4. Fuerte preferencia	80	22.3		
	5. Preferencia muy fuerte	109	30.4		
Reflexivo	1. Preferencia muy baja	4	1.1	3.85	0.91
	2. Baja preferencia	25	7.0		
	3. Preferencia moderada	80	22.3		
	4. Fuerte preferencia	163	45.4		
	5. Preferencia muy fuerte	87	24.2		
Teórico	1. Preferencia muy baja	10	2.8	3.55	1.11
	2. Baja preferencia	52	14.5		
	3. Preferencia moderada	121	33.7		
	4. Fuerte preferencia	83	23.1		
	5. Preferencia muy fuerte	93	25.9		
Pragmático	1. Preferencia muy baja	13	3.6	3.39	1.00
	2. Baja preferencia	46	12.8		
	3. Preferencia moderada	141	39.3		
	4. Fuerte preferencia	107	29.8		
	5. Preferencia muy fuerte	52	14.5		
Total		359	100.0	-	-

Los resultados muestran que la tendencia activa es alta y que no difiere del aprendizaje reflexivo, sin embargo, muestra poca diferencia significativa con el aprendizaje teórico, pero gran diferencia con el aprendizaje pragmático. De su parte el aprendizaje reflexivo es el tipo de aprendizaje más prevalente, tiene similitud con el activo, no obstante, difiere totalmente del aprendizaje teórico y pragmático. Por su parte, el aprendizaje teórico disiente de los otros tipos de aprendizaje pues no se parece a ninguno de ellos. Lo mismo ocurre con el aprendizaje pragmático, en él se advierte que no se parece a ninguna tendencia.

Para ofrecer una información más precisa con respecto a la ubicación de cada tendencia de aprendizaje se ha realizado un gráfico de barras de error para conocer el comportamiento de cada tendencia (Figura 5.1).

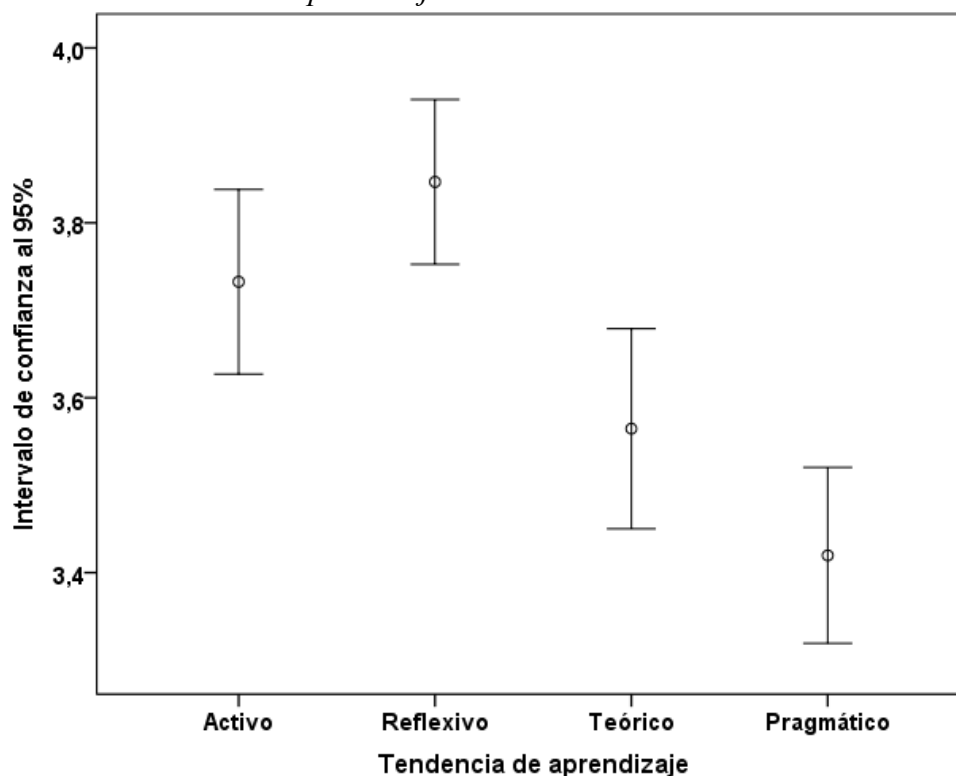
Tabla 5.2
Resultados de comparación entre estilos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Valores	Estadístico de prueba	Sig.
Activo	Reflexivo	-1.671	.095
	Teórico	-2.176	.030*
	Pragmático	-4.831	.000***
Reflexivo	Activo	-1.671	.095
	Teórico	-4.907	.000***
	Pragmático	-7.266	.000***
Teórico	Activo	-2.176	.030*
	Reflexivo	-4.907	.000***
	Pragmático	-2.686	.007**
Pragmático	Activo	-4.831	.000***
	Reflexivo	-7.266	.000***
	Teórico	-2.686	.007**
Total			

Nota: La prueba estadística empleada es Wilcoxon para muestras repetidas en razón de que los valores de la prueba no paramétrica Friedman señalan que existen diferencias entre las tendencias de aprendizaje en muestras repetidas.

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

Figura 5.1
Tendencia del estilo de aprendizaje en la escala 1 a 5 en barras de error



Las tendencias graficadas dentro de la escala de resultados que va de 1 a 5 muestra justamente al estilo reflexivo como el más destacado, con un nivel similar se ubica el estilo activo, sin diferenciarse significativamente del reflexivo. El activo está por arriba

del teórico y del pragmático. Mientras que el estilo teórico se encuentra un nivel intermedio, diferenciándose de todos los demás. En el nivel más bajo se encuentra el nivel pragmático que también se diferencia de todos los demás.

Las condiciones de activo y reflexivo se prestan mucho para la inclusión con el enfoque del AI. No obstante, se tienen que hacer algunos ajustes con respecto al modelo pragmático para que los estudiantes puedan emplear con facilidad las herramientas del modelo de AI.

Estilos de enseñanza

El cuestionario de estilos enseñanza se subdivide en seis dimensiones, la tercera a su vez se subdivide en tres más. En total, se obtienen ocho indicadores que se presentan acompañados de los promedios (medias) y desviaciones estándares (D.E.), con los respectivos cinco cortes que identifican la preferencia del profesorado (Tabla 5.3).

Los estilos de enseñanza varían desde los niveles más bajos próximos a un nivel algo tradicional hasta los niveles más altos como individualizado. Por ejemplo, en planificación instruccional se destaca el nivel transicional con el 60% y una tendencia que le ratifica con el 3.33%; la metodología obtuvo un nivel similar con un porcentaje mayoritario en enseñanza transicional que llegó al 53.3% teniendo en cuenta un promedio de 3.73 que muestra mayor cercanía a la enseñanza algo individualizada. Por su parte, el ambiente de clase en el trabajo de grupos de estudiantes es transicional en un 50%, pero su tendencia muestra un promedio algo individualizado, este ambiente con respecto a la distribución del aula no tiene un indicador mayoritario, sin embargo, se destaca un 40% transicional que se ratifica con la media; el ambiente de clase en cambio, se muestra individualizado con un 66.7% que se agrupa en este nivel, ello es ratificado con la media que se concentra en el indicador más alto. Las técnicas de evaluación se muestran en un nivel transicional con el 53.3% que se ratifican con la media. Las características de la enseñanza y manejo de clase, por su parte, son algo individualizadas, ahí se concentra el 56.7%. Finalmente, la filosofía educativa, muestra un nivel algo individualizado con un 63.83%, mismo que se considera un nivel ratificado por la media.

Para disponer de una información más precisa respecto a identificar los niveles que mejor les caracterizan a los profesores, a continuación, se exponen comparaciones probabilísticas (Tabla 5.4).

Tabla 5.3*Resultados descriptivos de los estilos de aprendizaje*

Estilos de aprendizaje	Valores	Frec. (n)	Porcent. (%)	Media	D.E.
Planificación Instruccional	1. Tradicional				
	2. Algo tradicional	1	3.3		
	3. Transicional	18	60.0	3.33	0.55
	4. Algo individualizado	11	36.7		
	5. Individualizado				
Metodologías de Enseñanza	1. Tradicional				
	2. Algo tradicional	11	36.7		
	3. Transicional	16	53.3	3.73	0.64
	4. Algo individualizado	3	10.0		
	5. Individualizado				
Ambiente de Clase: Grupos de Estudiantes	1. Tradicional				
	2. Algo tradicional	11	36.7		
	3. Transicional	15	50.0	3.77	0.68
	4. Algo individualizado	4	13.3		
	5. Individualizado				
Ambiente de Clase: Distribución del aula	1. Tradicional	1	3.3		
	2. Algo tradicional	10	33.3		
	3. Transicional	12	40.0	2.87	0.90
	4. Algo individualizado	6	20.0		
	5. Individualizado	1	3.3		
Ambiente de Clase: Ambiente de clase	1. Tradicional				
	2. Algo tradicional				
	3. Transicional	3	10.0	4.57	0.68
	4. Algo individualizado	7	23.3		
	5. Individualizado	20	66.7		
Técnicas de Evaluación	1. Tradicional				
	2. Algo tradicional	1	3.3		
	3. Transicional	16	53.3	3.4	0.56
	4. Algo individualizado	13	43.3		
	5. Individualizado				
Características de la Enseñanza y Manejo de la Clase	1. Tradicional				
	2. Algo tradicional				
	3. Transicional	5	16.7	4.1	0.66
	4. Algo individualizado	17	56.7		
	5. Individualizado	8	26.7		
Filosofía Educativa	1. Tradicional				
	2. Algo tradicional	2	6.7		
	3. Transicional	5	16.7	3.83	0.75
	4. Algo individualizado	19	63.3		
	5. Individualizado	4	13.3		
Total		30	100.0	-	-

Tabla 5.4
Resultados de comparación entre estilos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Valores	Estadístico de prueba	Sig.
Planificación instruccional	Metodologías de enseñanza	-2.828	.005**
	Ambiente de clase: grupos de estudiantes	-2.707	.007**
	Ambiente de clase: distribución del aula	-2.854	.004**
	Ambiente de clase: ambiente de clase	-4.475	.000***
	Técnicas de evaluación	-.535	.593
	Características de la enseñanza y manejo de la clase	-4.600	.000***
	Filosofía educativa	-3.120	.002**
	Planificación instruccional	-2.828	.005**
	Ambiente de clase: grupos de estudiantes	-.225	.822
	Ambiente de clase: distribución del aula	-3.737	.000***
Metodologías de Enseñanza	Ambiente de clase: ambiente de clase	-3.956	.000***
	Técnicas de evaluación	-2.236	.025*
	Características de la enseñanza y manejo de la clase	-2.668	.008**
	Filosofía educativa	-.645	.519
	Planificación instruccional	-2.707	.007**
	Metodologías de enseñanza	-.225	.822
Ambiente de Clase: Grupos de Estudiantes	Ambiente de clase: distribución del aula	-3.624	.000***
	Ambiente de clase: ambiente de clase ^a	-3.274	.001**
	Técnicas de evaluación	-2.399	.016*
	Características de la enseñanza y manejo de la clase	-1.864	.062
	Filosofía educativa	-.476	.634
	Planificación instruccional	-2.854	.004**
Ambiente de Clase: Distribución del aula	Metodologías de enseñanza	-3.737	.000***
	Ambiente de clase: grupos de estudiantes	-3.624	.000***
	Ambiente de clase: ambiente de clase	-4.800	.000***
	Técnicas de evaluación	-2.839	.005**
	Características de la enseñanza y manejo de la clase	-4.500	.000***
	Filosofía educativa	-3.894	.000***
Ambiente de Clase: Ambiente de clase	Planificación instruccional	-4.475	.000***
	Metodologías de enseñanza	-3.956	.000***
	Ambiente de clase: grupos de estudiantes	-3.274	.001**
	Ambiente de clase: distribución del aula	-4.800	.000***
	Técnicas de evaluación	-4.532	.000***
	Características de la enseñanza y manejo de la clase	-3.130	.002**
Técnicas de Evaluación	Filosofía educativa	-3.620	.000***
	Planificación instruccional	-.535	.593
	Metodologías de enseñanza	-2.236	.025*
	Ambiente de clase: grupos de estudiantes	-2.399	.016*
	Ambiente de clase: distribución del aula	-2.839	.005**
	Ambiente de clase: ambiente de clase	-4.532	.000***
	Características de la enseñanza y manejo de la clase	-3.827	.000***
	Filosofía educativa	-2.449	.014*

Continúa

Estilos de aprendizaje	Valores	Estadístico de prueba	Sig.
Características de la Enseñanza y Manejo de la Clase	Planificación instruccional	-4.600	.000***
	Metodologías de enseñanza	-2.668	.008**
	Ambiente de clase: grupos de estudiantes	-1.864	.062
	Ambiente de clase: distribución del aula	-4.500	.000***
	Ambiente de clase: ambiente de clase	-3.130	.002**
	Técnicas de evaluación	-3.827	.000***
	Filosofía educativa	-1.886	.059
Filosofía Educativa	Planificación instruccional	-3.120	.002**
	Metodologías de enseñanza	-.645	.519
	Ambiente de clase: grupos de estudiantes	-.476	.634
	Ambiente de clase: distribución del aula	-3.894	.000***
	Ambiente de clase: ambiente de clase	-3.620	.000***
	Técnicas de evaluación	-2.449	.014*
	Características de la enseñanza y manejo de la clase	-1.886	.059
Total		-3.120	.002**

Nota: La prueba estadística empleada es Wilcoxon para muestras repetidas en razón de que los valores de la prueba no paramétrica Friedman señalan que existen diferencias entre las tendencias de aprendizaje en muestras repetidas.

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

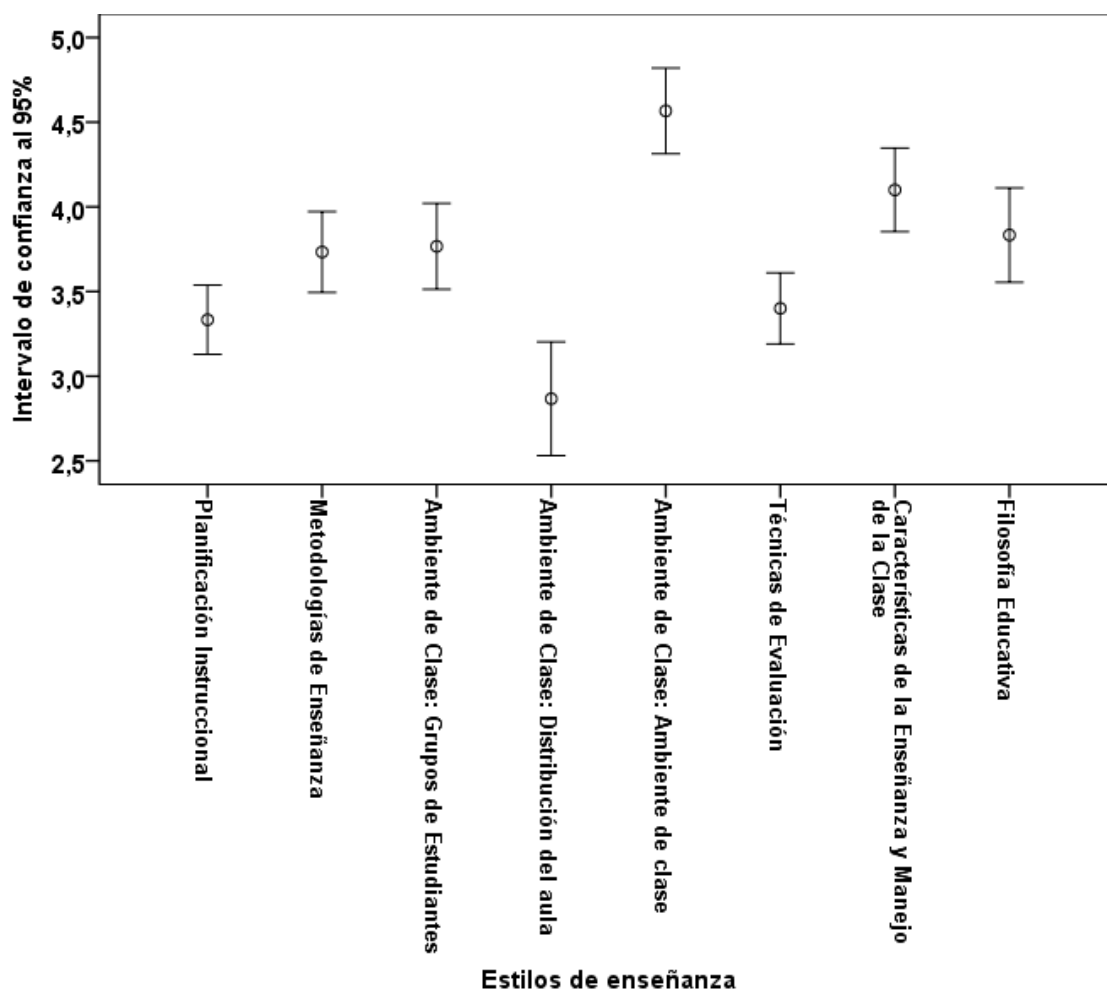
^a El nombre “ambiente de clase” del constructo de Estilos de Enseñanza responde a la subdimensión denominada “classroom environment” con una especificación que lleva el mismo nombre.

En lo que respecta a la planificación instruccional tiene diferencias con todos los otros estilos con excepción de las técnicas de evaluación. Metodología de enseñanza difiere con el ambiente de clase relativo a los grupos de estudiantes y con la filosofía educativa. Por su parte, el ambiente de clase relativo a los grupos de estudiantes señala diferencias con las metodologías de enseñanza, las características de la enseñanza y el manejo de la clase, así como con la filosofía educativa. El ambiente de clase relativo a la distribución del aula muestra diferencias con todos los demás estilos de enseñanza. Lo mismo ocurre con el ambiente de clase como ambiente de clase pues se distingue de todos los demás estilos. Con respecto a las características de la enseñanza y manejo de la clase, se encontró que tienen similitud con el ambiente de clase relativo a los grupos de estudiantes, y la filosofía educativa. Por último, la filosofía educativa tiene similitud con las metodologías de enseñanza, así como con las características de enseñanza y manejo de la clase.

Una información más didáctica con respecto a la ubicación de cada tendencia de enseñanza se aprecia en las siguientes barras de error en la Figura 5.2.

Figura 5.2

Tendencia de los estilos de enseñanza en la escala 1 a 5



Se advierten varios niveles, el estilo más alto indica una enseñanza individualizada perteneciente al ambiente de clase, ello constituye un elemento primordial dentro del enfoque de AI. Le sigue a este indicador como en un nivel algo individualizado, características de la enseñanza que se parece a filosofía de la educación y ambiente de grupos. Un siguiente nivel próximo al nivel algo individualizado pertenece a metodología de la enseñanza que, aunque no se parece a características de la enseñanza, tiene semejanza con filosofía educativa; en este indicador es importante seleccionar a docentes que tengan puntuaciones más altas por cuanto se requiere afinidad a la innovación metodológica dentro del AI. Un cuarto grupo de estilos, correspondiente a la planificación instruccional, misma que se encuentra en un mismo nivel que las técnicas de evaluación, sin diferenciarse, dos aspectos en los que también es necesario considerar las puntuaciones más altas para docentes que se seleccionarán como parte del proceso de intervención. Finalmente, en el nivel más bajo caracterizado por ser algo tradicional

pertenece al ambiente de clase relativo a la distribución del aula, en realidad este elemento no tiene tanta importancia dentro del enfoque de clase invertida pues parte del trabajo en el que van a incursionar demanda de actividades individuales a través de una plataforma de educación desde las aulas de clase.

5.2. Fase 2: Ejecución del Aprendizaje Invertido

A partir del levantamiento de información expuesto en la Fase 1, se procedió a planificar la implementación del modelo de AI en la Universidad de Cuenca. El proceso de planificación tuvo una etapa de pilotaje con estudiantes del autor de este trabajo. A partir de esta experiencia se hicieron ajustes en el material y en la plataforma de Moodle en la que se cargó la información y las actividades para el AI. Del mismo modo que se procedió a seleccionar a los docentes cuyos estilos de enseñanza se inclinan de mejor manera hacia las pedagogías innovadores como el AI. A partir de ahí se realizó una capacitación a las cinco docentes que voluntariamente decidieron participar del programa. Una vez culminada la etapa de capacitación, las docentes diseñaron sus clases con base en el taller del AI.

Una experiencia de diseño de una de las clases ejecutadas en el primer semestre, compartida por la Docente B, se presenta en el siguiente recuadro.

Ahora estamos viendo el tema *life stages*, si cumplimos con lo que dice el texto y el sílabo original no habría ninguna experiencia de *flipped learning*, por eso hice algunas modificaciones. Esta lección está basada en periodos de 90 minutos en la clase y un tiempo estimado de 60 minutos autónomos, pero este tiempo puede ser modificado.

1. Día 1: Aprendizaje autónomo

Video: Los estudiantes verán un tutorial en YouTube (video) sobre pasado simple y vocabulario de etapas de la vida, este video dura 5 minutos, los chicos podrán mirar el video las veces que requieran, pero es necesario que tomen nota de lo que están aprendiendo y armen su lista de vocabulario. Además del video, los chicos también podrán utilizar material escrito con los mismos contenidos del video para que ellos escojan la mejor manera de aprender de acuerdo a sus necesidades. (links y detalles en la plataforma)

Luego de ver el video los estudiantes realizarán una hoja de trabajo para reforzar el conocimiento y aplicar lo que han aprendido, en ese momento también preparan sus inquietudes, en el caso de haberlas, para resolverlas en clase conjuntamente.

Se les abrió un foro en la plataforma para que los estudiantes posteen lo que han aprendido a manera de resumen y tienen la libertad de realizar comentarios a sus compañeros, todo esto relacionado a la gramática cubierta, en este caso el pasado simple.

2. Día 2: En clase

Los chicos se juntarán en pareja y conversarán sobre lo que han aprendido autónomamente, se ayudarán y aclaran sus dudas de manera colaborativa. (10 min)

Con toda la clase se expondrán dudas o dificultades que no hayan podido ser resueltas en su trabajo en parejas (10 min)

Actividad en clase:

1. Hoja de trabajo: Gramática, los chicos resuelven ejercicios de gramática y vocabulario (15)
2. Más práctica: Se proyectarán diapositivas con las etapas de la vida, los estudiantes irán estructurando oraciones personales usando el pasado simple, se trabajará en parejas (15 min)
3. Speaking time: Los chicos realizan diálogos en parejas aplicando la gramática previamente aprendida, el tema es “el evento más importante de mi vida” (30 min)

Homework: Los chicos escribirán un párrafo sobre un evento que haya marcado su vida. (las instrucciones están en la plataforma).

Fuente: Docente B del proceso de ejecución de Aprendizaje Invertido.

Como se advierte, existen algunas peculiaridades de AI que dan cuenta de su presencia en las aulas. Normalmente en el programa de las clases de lengua extranjera del IUL propende al empleo de recursos tecnológicos, sin embargo, carece de una organicidad en los alcances de estos recursos para enseñar una lengua extranjera. De tal suerte, que el docente tiene la posibilidad de incursionar libremente en las metodologías que considere más apropiadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados se presentan en dos fases, por un lado, se conciben los resultados del semestre marzo-julio del 2018 y por otro los del semestre septiembre del 2018 a febrero del 2019. En ambos casos se analizan las entrevistas de los docentes con las categorías de concepción de la clase invertida, luego se presenta la categoría denominada desempeño y, dentro de esta categoría, se analizan los resultados del rendimiento cuantitativo de los estudiantes. Finalmente, en cada semestre, se expone la opinión de los estudiantes obtenida de los grupos focales. Al final de cada semestre se expone una conclusión de los principales hallazgos.

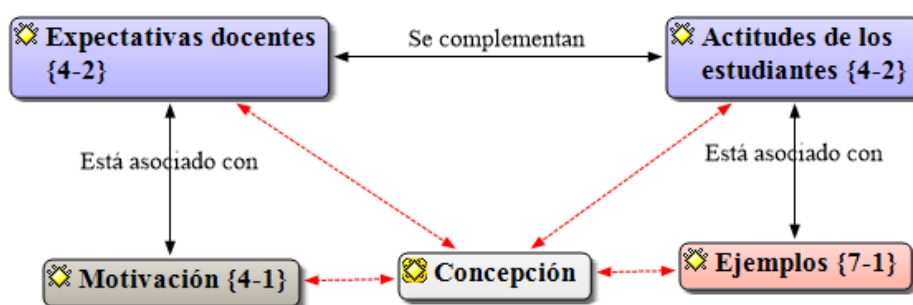
5.2.1. Resultados del semestre marzo a julio del 2018 (Evaluación sumativa)

Para conocer las experiencias vividas en esta primera fase de aplicación de la clase invertida, se entrevistó a las docentes sobre las razones que los llevó a formar parte de la investigación, las expectativas que tenían ellos, el rendimiento obtenido, cómo se sintieron aplicando el modelo de AI, ejemplos que visibilizaban y que dificultaban el aprendizaje con la implementación de este modelo, así como las estrategias empleadas para solucionar posibles problemas. Las respuestas a estas preguntas permitieron identificar al menos dos categorías, por un lado, están la *concepción* del AI y, por otro, el *desempeño* de los estudiantes.

5.2.1.1. Categoría de concepción de la clase invertida

Con respecto a la categoría denominada *concepción*, se la relacionó concretamente con cuatro códigos, que se ilustran en la Figura 5.3., a saber, 1) la motivación por la que participaron de la implementación, 2) las actitudes del estudiante 3) las expectativas de la docente, y, 4) ejemplos del AI.

Figura 5.3
Diagrama semántico de la categoría Concepción



Al preguntarles qué las motivó a formar parte del proyecto de impartir clases de inglés con la implementación del AI, todas las docentes sostuvieron que lo hacían por el deseo de fortalecer su desarrollo profesional. Según la docente A, por ejemplo, sostiene que los estudiantes tienen muchas destrezas en el manejo de la tecnología y ella considera que esta debe ser aprovechada en el aprendizaje. Por su parte, la docente B manifestó que el uso de la tecnología le permitiría aprender algo más vinculado a un proyecto de investigación. En lo que concierne a la docente C, señaló "...es una oportunidad para que yo en mi campo de docencia pueda aprender algo un poquito más". La motivación de la docente E de alguna manera permite resumir el criterio general en la siguiente cita:

...el hecho de que la tecnología hoy en día se convierta en una herramienta útil y eficaz en la enseñanza de idiomas en el aula y además del aprendizaje autónomo, entonces obliga al docente a estar preparado para nuevos retos y este se convierte en un reto para mí porque aprender nuevas técnicas, nuevas metodologías y también estrategias me exige a estar constantemente actualizada y preparada.

Como se advierte, las docentes tienen interés en aprender el manejo educativo de la tecnología para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Es en este sentido la motivación fue absolutamente voluntaria para formar parte de este proyecto.

En cuanto a las expectativas se identificó que no es fácil alcanzarlas debido a que no estaban acostumbrados a esta modalidad de enseñanza. Por ejemplo, la docente A sostiene

uno ya tiene la convicción de entrar al aula de clase y empezar una clase y, no sé, comenzar con el conocimiento nuevo, pero como ellos ya tenían un conocimiento previo si era un poco difícil adaptarse a este nuevo modo.

Sin embargo, todos manifiestan haber alcanzado un buen nivel, en casos concretos como la docente B dice "... mi expectativa fue realmente si podían lograr un poquito más de lo que yo habría logrado explicándoles por mi cuenta en la clase tradicional" y más adelante señala que "se cumplieron estas expectativas en aproximadamente un 90%". Otros casos como el que señala la docente D, aluden al tiempo en que empleó la modalidad de forma única "...sí se cumplieron las expectativas. Puedo decir que si tuve la oportunidad de ponerlo en práctica dos semanas y me fue bien. Se cumplieron todas las expectativas". Por último, la docente E, manifestó que, pese a que se cumplieron las expectativas en lo relativo a la producción oral y la comprensión auditiva, ella encuentra que es muy difícil aprovechar el modelo de AI para enseñar gramática. Refiriéndose a sus estudiantes dijo:

...ellos en cierta forma necesitan más apoyo en la parte gramatical. Piensan que el haber visto así momentáneamente un video en la plataforma, no es igual a explicar dentro de clase como se manejan ciertas estructuras gramaticales en donde ellos pueden detenerse un poco al formar oraciones negativas y preguntas. Ahí sienten que necesitan una retroalimentación que es el siguiente plan.

En esta primera etapa se advierte que a todas las docentes les ha costado esfuerzo implementar el modelo de AI. Todos señalan haber tenido éxito no sin advertir reparos

en la enseñanza de la gramática. El proceso de implementación de la clase invertida supone modificar concepciones de la enseñanza, pero no sólo eso pues ya se había advertido en la fase exploratoria preliminar que este grupo de docentes presenta ciertas cualidades con mayor afinidad hacia la innovación educativa. Es probable que el hecho de no tener experiencia previa al taller, o tener una experiencia muy básica, genera tasas de aprendizaje¹ algo difíciles en los docentes hasta convertirse en peritos del modelo de AI.

También se les preguntó a las docentes sobre el rendimiento del proyecto con el desempeño de los estudiantes. Todos los docentes centraron sus respuestas en torno a la actitud de sus alumnos. Por ejemplo, la docente A manifestó que al principio la expectativa de los alumnos era recibir explicaciones del maestro en la clase, practicar un poco y luego hacer tareas sobre lo que habían visto en clase, como se acostumbra a hacerlo “...tuve que volver a repetir el punto gramatical, volver a hacerles ver el video, pero era porque no estaban acostumbrados a este estilo...”. La docente B ratifica este criterio al señalar “...los estudiantes no estaban acostumbrados a este tipo de aprendizaje autónomo, tal vez es nuestra sociedad, yo no sé, esto fue una experiencia, fue una limitación, en realidad, pero si es que el docente logra motivarles, sí se logra...”. No obstante, esta situación fue superada paulatinamente, por ejemplo, la docente C, señaló que los videos en algunas ocasiones no eran vistos por todos o no habían sido interpretados correctamente, en cuyo caso, la explicación simplemente se tornaba como algo complementario, tanto así que algunos estudiantes en ocasiones suponían que no habría explicación adicional de la docente “hubo un grupo que no esperaba una explicación adicional en el pizarrón”, de este modo, se infiere que no en todos los casos, los estudiantes aprovecharon de la misma manera del modelo de AI. Para la docente C, los estudiantes tuvieron algunas ventajas pues ya sabían utilizar la plataforma, sus destrezas facilitaron la implementación del método. Sus palabras se citan a continuación:

...ellos no se sintieron como en algo nuevo porque ya han venido trabajando en el e-virtual en sus propias carreras, entonces fue algo que no les tomo de sorpresa, entonces hubo muy buena disponibilidad, un grupo bastante dispuesto. Yo vi que todos ellos tuvieron un incentivo y más bien un sentir de que pueden hacer algo,

¹ El tiempo que tarda una persona en adquirir dominio de una nueva técnica.

pero no solamente en la clase sino también virtualmente, tenían ‘un plus’ digamos así. (Docente C)

Afortunadamente, como manifiesta la docente B, “...ellos ya cuentan con herramientas como sus teléfonos celulares, sus laptops, entonces para ellos no era difícil el poder ingresar a la plataforma y poder hacer las actividades”. No obstante, como señala la docente C no solamente se trata de poner videos o lecturas extensos en la plataforma, sino que se trata de elegir las lecturas y los videos cortos y adecuados, de lo contrario “los estudiantes se aburren y a veces el inglés es muy rápido y esto dificulta el entendimiento, entonces los estudiantes terminan con más dudas que con respuestas”. De tal suerte que, si el profesor espera implementar el modelo de AI, tiene que cuidar mucho la calidad del material con el que trabaja.

Según se ve, el conflicto actitudinal entre las expectativas de tener una clase tradicional y una clase invertida para los estudiantes ocurrió solamente al inicio, hasta acostumbrarse, con la ventaja de que los estudiantes sabían cómo emplear la plataforma e-virtual, luego el método se torna más funcional e incluso agradable para los estudiantes, sin que ello implique un olvido completo de las formas comunes de explicar al estudiante. Se concluye que hubo una actitud favorable de los estudiantes quienes vieron una oportunidad de mejorar, terminando por adaptarse pronto al AI.

Por último, dentro del análisis de la categoría *concepciones* se encuentra el código relativo a los ejemplos, en los que se distingue al AI de la clase tradicional. Estos ejemplos de trabajo fueron planteados por los docentes en la entrevista. La docente A, señala, por ejemplo, que enviaba a ver videos de situaciones reales para plantearles temas de conversación de actualidad o de preocupación general. Según ella, cuando superaron la etapa inicial, los estudiantes empezaron a desenvolverse respondiendo muy bien a las preguntas planteadas, no obstante, para ella también fue importante que los estudiantes pudiesen resolver cuestiones gramaticales una vez que habían trabajado con el material de la plataforma. El objetivo aquí fue “ya no explicar nuevamente el punto gramatical, sino ya desarrollar una actividad en la que la mayoría pudo hacer de manera correcta y, los que no lo pudieron hacer, tuvieron el refuerzo de los compañeros”. Para la docente B era muy evidente que los estudiantes estaban empleando el material de la plataforma porque llegaban con dudas e inquietudes del material “ellos vinieron con dudas que tenía que aclararlas, ellos estaban satisfechos, eso es lo que pude ver cuando tuvieron dudas y

eso es lo que pude observar”, para ella existía una conexión entre la clase virtual y la clase presencial porque la docente pasó a formar parte de un plano en el que ella complementaba el aprendizaje del estudiante pero no necesariamente daba las explicaciones desde el principio. Según la docente D, el empleo de la clase invertida trajo beneficios para los propios estudiantes porque “...asistían a clases con conocimientos previos, hacían actividades de trabajo autónomo, llegaban a clase con más seguridad y se involucraban más en las tareas”. Como colofón, se advierte el entusiasmo de parte de los estudiantes, según la docente E:

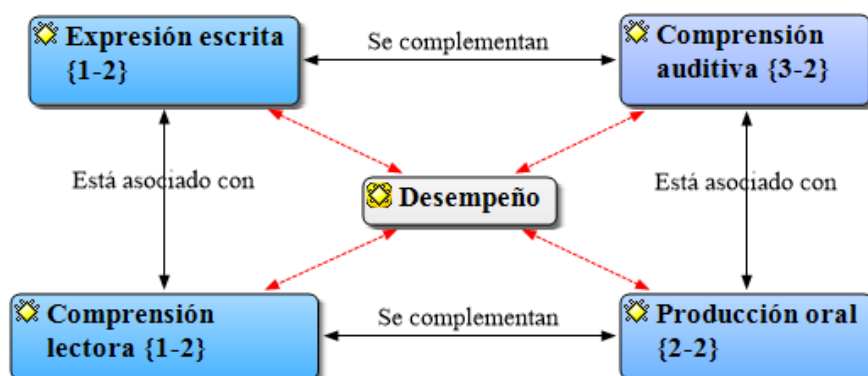
Vi que los estudiantes estaban muy contentos, constantemente estaban en actividad, constantemente estaban aplicando lo que ya vieron anteriormente en la plataforma. Entonces fue prácticamente la aplicación de lo que se les envió a sus hogares a través de la plataforma virtual. Mi expectativa se transformó en alegría, ellos estaban asimilando y practicando dentro del aula lo que veían en casa, tenían mejores antecedentes A ellos les gustó, se manejaron bien y se sintieron cómodos al trabajar con este modelo de aprendizaje.

A manera de conclusión, se puede señalar que las motivaciones y las expectativas que llevaron a que las docentes se involucren en el proyecto de la clase invertida finalmente coincidieron con la actitud favorable que tuvieron los estudiantes para modificar la forma de aprender y hacer lugar a otra metodología.

5.2.1.2. Categoría de desempeño de los estudiantes en aprendizaje invertido

La categoría denominada *desempeño* de los estudiantes, actúa con base a cuatro códigos de análisis como son i. comprensión lectora, ii. expresión escrita, iii. comprensión auditiva y iv. expresión oral. Las citas que avalan a los códigos son muy pocas para el caso de la comprensión lectora y la expresión escrita como se puede apreciar en la Figura 5.4. Pese a que en el formulario de entrevista no se hizo constar preguntas específicas sobre las destrezas de los estudiantes, por lo menos dos docentes manifestaron algo relativo a expresión escrita y a la comprensión lectora, así como, por lo menos dos docentes aludieron a la expresión oral y tres casos expresaron comentarios respecto de la comprensión auditiva. Los docentes señalaron la importancia del AI con respecto al desempeño que había tenido para mejorar alguna de las cuatro destrezas básicas.

Figura 5.4
Diagrama semántico de la categoría Desempeño



El análisis de esta categoría se realiza de forma combinada. De este modo, se presenta el análisis cuantitativo que expone directamente los resultados en calificaciones sobre 10 puntos de la situación general obtenida por el grupo de estudiantes (Estudiantes-Docente). A la vez, se analiza la información cualitativa correspondiente a la opinión de las docentes. Los resultados del desarrollo de las destrezas obtenidas por los estudiantes se encuentran desglosados en cinco tablas por destrezas (i. expresión oral, ii. expresión escrita, iii. comprensión auditiva, iv. comprensión lectora) y nivel lingüístico (v. uso de la lengua). Una tabla adicional muestra los resultados de la sumatoria general.

1. Expresión Oral

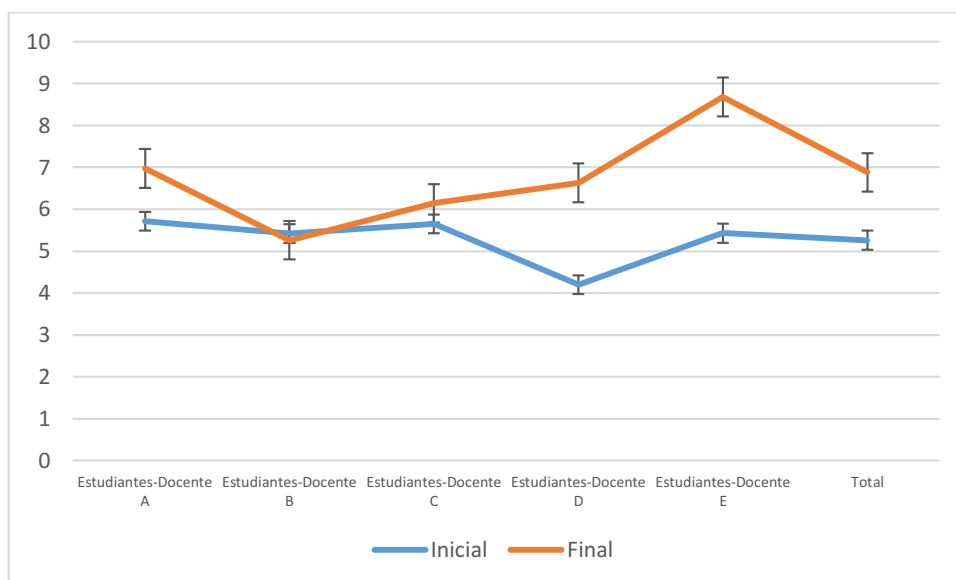
En la Tabla 5.5 se exponen los resultados obtenidos por cada grupo en la destreza de expresión oral, así como el valor obtenido por el conjunto de los grupos. El promedio de la variable de la destreza de expresión oral en la evaluación inicial muestra un nivel de 5,26 puntos (D.E. 2,39) advirtiéndose un incremento significativo en la evaluación final que llega a 6,88 puntos (D.E. 2,11).

En esta destreza se destaca los incrementos obtenidos por el Estudiantes-Docente E y el Estudiantes-Docente D, mientras que el Estudiantes-Docente A obtiene un avance significativo que no es muy alto, con respecto a los grupos-docentes B y C se encontró que los cambios reportados no son significativos, aspectos que se ilustran en la Figura 5.5. Nótese que, con excepción del Estudiantes-Docente B, en todos los casos la línea final está por arriba de la línea inicial.

Tabla 5.5*Resultados comparativos de la destreza de expresión oral*

Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	29	5,71	2,55	6,97	1,80	-2,247*
Estudiantes-Docente B	18	5,42	2,14	5,26	2,00	-,402
Estudiantes-Docente C	48	5,65	2,28	6,14	1,79	-1,781
Estudiantes-Docente D	39	4,20	2,12	6,63	2,16	-4,582***
Estudiantes-Docente E	40	5,43	2,56	8,68	1,45	-5,242***
Total	174	5,26	2,39	6,88	2,11	-7,023***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

Figura 5.5*Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de expresión oral*

La opinión de la docente D es que los estudiantes tuvieron tiempo en casa para poder expresarse de mejor manera en clase, aspectos como la pronunciación y vocabulario, por ejemplo, no fue necesarios retomarlos en clase. Los estudiantes llegaban a clase para emplear las palabras aprendidas, según ella, "...tuvieron más tiempo de prepararse en la casa y los que lo hicieron en casa fue un poco mejor y tuvieron más de que hablar así solucioné el tema". La docente sostiene que el aprovechamiento en la destreza de expresión oral fue muy evidente y se ratifica con los resultados encontrados con los

estudiantes. Por su parte, la profesora E se mostró muy entusiasta con el hecho de los estudiantes hayan empezado a imitar la pronunciación de los audios y videos, ella manifestó "...se nota fácilmente que los estudiantes han visto los videos porque cuando les pedía explicar empleaban las palabras nuevas (aumento de vocabulario) con la pronunciación correcta, prácticamente los estudiantes estaban aprendiendo el doble". En el caso de las docentes B y C se advirtió menos entusiasmo con respecto a la expresión oral, según la docente B "...no todos los estudiantes podían hacer uso de lo que habían visto o escuchado en la plataforma, yo diría que sólo la mitad de ellos le daba el tiempo necesario para hacer seguimiento de la plataforma", por su parte, para la docente C "...los estudiantes todavía tienen cierto recelo de hablar debido a que su nivel no es tan bueno".

Los resultados de lo ocurrido en la expresión oral son muy decisivos pues justamente muestran que los estudiantes que elevaron más sus niveles de producción oral son aquellos que muestran más entusiasmo con el empleo de la plataforma mientras que, aquellos que tienen una situación más baja muestran comentarios algo distintos relacionados a la responsabilidad en el uso de la plataforma o al poco dominio del inglés que tienen los estudiantes.

2. Expresión Escrita

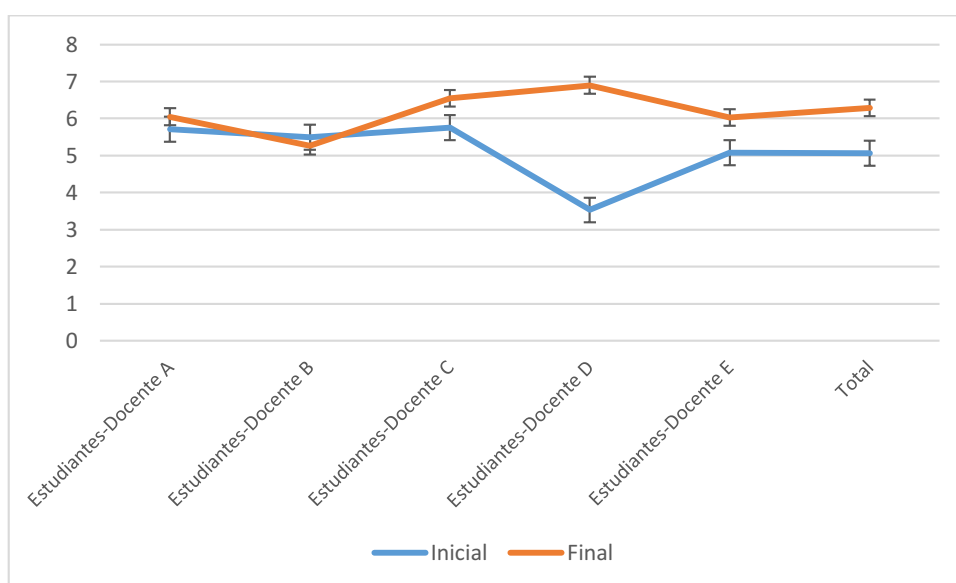
En cuanto a la variable de la destreza de expresión escrita, se encontró un promedio general de 5,07 puntos (D.E. 2,56) en la evaluación inicial y 6,29 puntos en la evaluación final (D.E. 2,11) ello supone un incremento significativo. En este caso se advierten por lo menos tres grupos de estudiantes que han aumentado el promedio de su puntuación significativamente (Tabla 5.6).

Las diferencias entre grupos se ilustran en la Figura 2 en el que se observa justamente el avance significativo de los grupos de estudiantes de las docentes C, D y E; sin embargo, es mucho más notoria la diferencia en los estudiantes de la docente D. La situación de la línea final, son más altos en todos los casos con excepción de los estudiantes de la docente B (Figura 5.6.).

Tabla 5.6*Resultados comparativos de la destreza de expresión escrita*

Grupo	N	Inicial		Final		Z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	29	5,71	2,56	6,05	2,02	-,670
Estudiantes-Docente B	18	5,49	1,90	5,26	2,00	-,095
Estudiantes-Docente C	48	5,76	1,89	6,55	1,69	-2,684**
Estudiantes-Docente D	39	3,53	2,59	6,90	2,61	-4,614***
Estudiantes-Docente E	40	5,08	2,53	6,03	1,98	-2,027*
Total	174	5,07	2,46	6,29	2,11	-5,338***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

Figura 5.6*Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de expresión escrita*

La docente B sostiene “yo pude visualizar que, en el tema gramatical que empleé esta nueva técnica (refiriéndose a la clase invertida), eran poquísimos los errores que cometían”. Si ella que obtuvo el resultado más bajo señaló comentarios positivos en las actividades, es de esperar que los docentes que obtuvieron mejores promedios realicen comentarios positivos en el empleo del modelo de AI. Por ejemplo, la docente D sostuvo

Yo creo que los estudiantes al principio estaban bastante flojos, por eso justamente me concentré en mejorar su nivel de redacción, les pedí que leyesen algunos

materiales con técnicas de descripción y uso de conectores que subí a la plataforma y ahí empezaron a realizar descripciones de lugares, personas, cosas, hobbies, etc. Creo que el material terminó por entusiasmarles un poco más en la escritura...

Aunque los docentes comparten el entusiasmo por la escritura en la concepción de las ideas y de la escritura a nivel general, ello no se ve reflejado en los resultados cuantitativos. Por lo tanto, la opinión del docente no implica necesariamente el mejoramiento de la destreza de expresión escrita. En tal sentido, es importante contrastar los resultados de las evaluaciones que han realizado los propios docentes a los estudiantes con aquello que opinan de sus estudiantes. A diferencia de la producción oral, las opiniones específicas sobre la escritura son más subjetivas en los docentes. En cualquier caso, es importante notar el promedio total de la primera fase según el cual existe una tendencia a mejorar la escritura, que es ratificada por la opinión de los docentes. Se concluye que el AI ha contribuido a que los estudiantes hayan mejorado significativamente, cuestión que es percibida por los docentes a nivel general.

3. Comprensión Auditiva

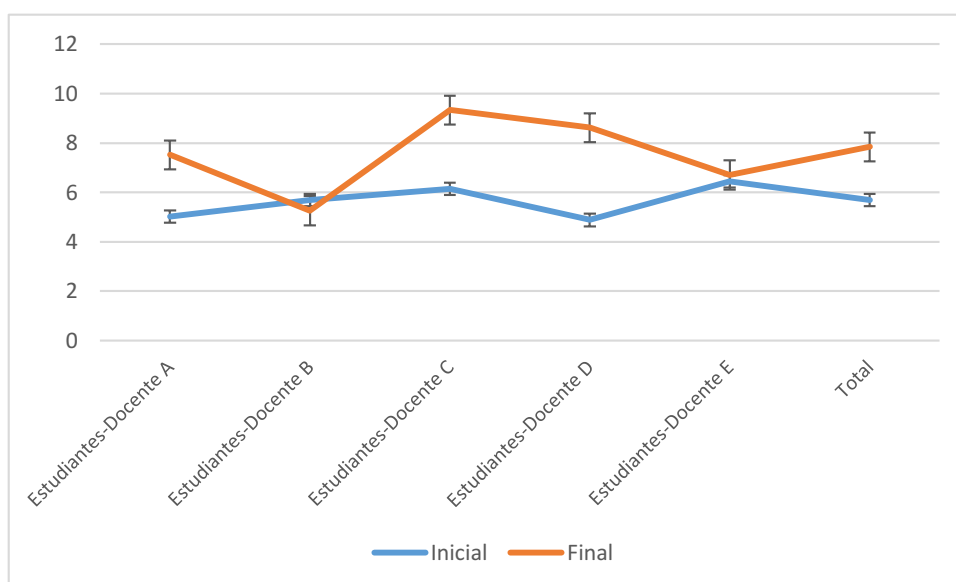
La evaluación de la variable de la destreza de comprensión auditiva sobre 10 puntos arrojó un valor de 5,69 puntos (D.E. 1,96) en la evaluación inicial y de 7,84 puntos (D.E. 2,46) en la evaluación final. Al evaluar cuáles son las diferencias internas, se constató que los estudiantes de la docente B obtuvieron el nivel más bajo, similar a los estudiantes de la docente E, constituyendo un subgrupo bajo con un promedio alrededor de 6 puntos. En contraparte, los estudiantes de las docentes A, C y D obtuvieron los promedios más altos alrededor de 8,5 (Tabla 5.7).

La Figura 4 ilustra las diferencias encontradas entre los grupos. Los estudiantes de la docente B obtuvieron el nivel más bajo, similar a los de la docente E. En contraparte, los estudiantes de las docentes A, C y D obtuvieron los niveles más altos. En todos los demás casos, la línea final se encuentre por arriba de la línea inicial (Figura 5.7).

Tabla 5.7*Resultados comparativos de la destreza de comprensión auditiva*

Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	29	5,01	1,49	7,52	1,38	-4,357***
Estudiantes-Docente B	18	5,69	2,24	5,26	2,00	-,379
Estudiantes-Docente C	48	6,15	1,93	9,33	1,45	-5,544***
Estudiantes-Docente D	39	4,88	1,70	8,62	1,53	-5,141***
Estudiantes-Docente E	40	6,44	2,03	6,70	3,31	-,629
Total	174	5,69	1,96	7,84	2,46	-7,807***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

Figura 5.7*Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión auditiva*

La docente A manifestó “la destreza de comprensión lectora la pudieron desarrollar, y también la de expresión oral porque ya me iban relatando lo que habían visto en el video”. Para la docente C y D también existió una mejora importante en la comprensión comunicativa, ellas atribuyen a que han visto los videos que se cargó en la plataforma.

En clases es difícil que los estudiantes puedan ver las veces que son necesarias para comprender un video, no hay tiempo para repetir dos o tres veces que es lo que requieren algunos. Por sentido común, en casa, ellos pueden ver las veces que

quieran hasta comprender, luego, cuando vienen, pueden expresarse sobre lo que vieron, responder preguntas de la profesora o conversar entre ellos (Docente C).

Aunque el aumento de la docente E fue muy escaso, ello señaló que tuvo una experiencia similar y comenta que "...pudieron observar y venir a la clase y contar lo que ellos escucharon, lo que ellos aprendieron y recordaron los videos que vieron, entonces en realidad fue una práctica efectiva."

En contraste a los puntos de vista positivos, se advirtió por parte de la docente B un criterio menos halagador del proceso de AI, en sus palabras

...yo observé que, si alguien no mismo entendió, me decían que estaba sólo en inglés y que talvez necesitaban subtítulos en español. Les indiqué cómo activar los subtítulos en inglés en los videos de YouTube, algunos decían que se tomaban mucho traduciendo algunas palabras nuevas..."

La comprensión auditiva es una de las destrezas más complejas de trabajar en clases pues demanda mucho tiempo. A pesar de que los tópicos que se abordaron eran de interés general como aquellos que hacen ciertos personajes a diario, sus conversaciones, las cosas que les gusta, los deportes que prefieren, los lugares que no visitarían nunca, etc., si no existe un entrenamiento adecuado del oído, los docentes tienen dificultades para resolverlos en una hora de clases.

Pese al impase de rendimiento de la docente B, el promedio general del grupo es significativamente mejor una vez concluido el proceso de intervención. Los docentes atribuyen esta situación principalmente al hecho de que disponen más tiempo para escuchar los audios y videos en casa, de forma previa a la clase. Si bien es cierto, el docente no explica de forma técnica el empleo del método, los resultados son consecuentes con lo que observaron en sus estudiantes, con ello es suficiente para hacer notar la funcionalidad del AI.

4. Comprensión Lectora

Con respecto al resultado de la variable de la destreza de comprensión lectora que se expone en la Tabla 5.8, en la situación inicial se aprecia un promedio de 5,83 puntos (D.E. 2,61) mientras que, en la situación final se observa un promedio de 7,80 puntos (D.E.

2,23). El estadístico de prueba señala que se trata de un avance significativo. Este avance se nota en cuatro grupos de los cinco que participaron de esta implementación de AI.

Tabla 5.8

Resultados comparativos de la destreza de comprensión lectora

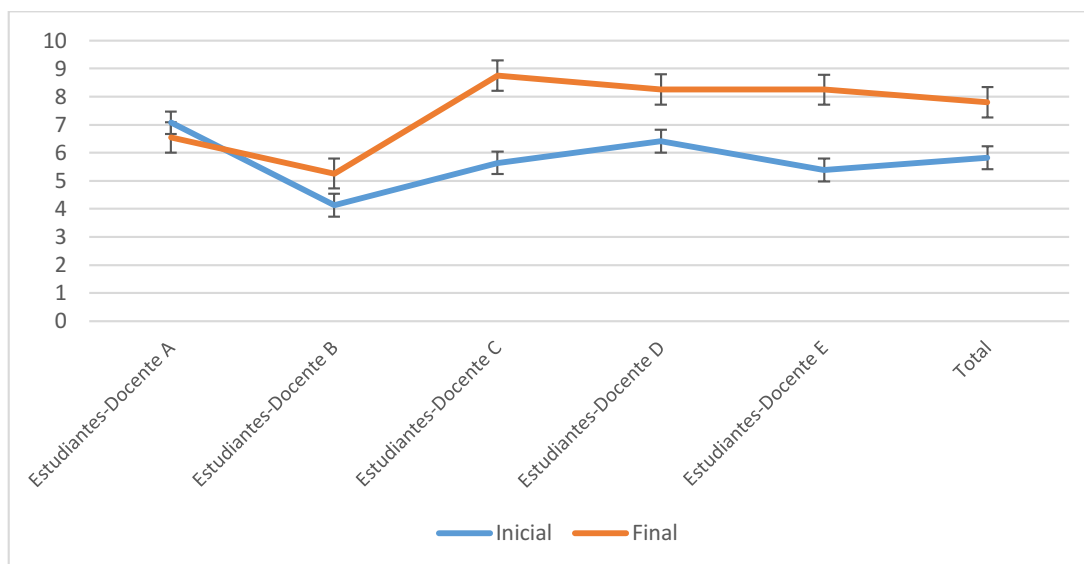
Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	29	7,07	2,42	6,55	1,59	-1,016
Estudiantes-Docente B	18	4,13	1,81	5,26	2,00	-2,723**
Estudiantes-Docente C	48	5,64	2,60	8,75	1,47	-5,114***
Estudiantes-Docente D	39	6,41	2,46	8,26	2,11	-3,208**
Estudiantes-Docente E	40	5,38	2,72	8,25	2,23	-4,216***
Total	174	5,83	2,61	7,80	2,18	-6,925***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

La Figura 5.8 ilustra las diferencias encontradas entre los grupos de las docentes en la destreza de comprensión lectora. Se observa un avance significativo; sin embargo, es importante señalar como valores altos los valores reportados por las docentes C y E. Con excepción de la docente A, en todos los demás casos, la línea final está por arriba de la línea inicial.

Figura 5.8

Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión Lectora



La lectura es la única destreza que no logró mejorar la docente A y la que más mejoró la docente B. Curiosamente, en este caso, todos los docentes incluida la docente A, sostienen en sus opiniones que mejoraron mucho. Por ejemplo, veamos qué sostiene la docente A

...los chicos tenían más tiempo para leer en casa, yo creo que sí mejoraron bastante, aunque en clases procuramos hacer lecturas cortas pues la mayor parte del tiempo intenté que puedan interactuar, algo que no pueden hacer en clases. Las lecturas que estaban en la plataforma tenían que ser revisadas para no quedar mal en clases cuando tenían que hacer alguna actividad.

Según la docente E existió un buen desarrollo de la comprensión lectora que incluso trascendió a otros aspectos del nivel lingüístico de uso de la lengua, “...ellos estaban rindiendo en las lecturas porque iban aprendiendo parte del uso de la lengua y sencillamente ellos aplicaban dentro de la clase como una nueva lectura, además con un vocabulario relacional”.

Es posible que la docente A haya descuidado la lectura, ello se infiere cuando señala que priorizaba la interacción. De todos modos, el promedio general obtenido muestra buenos resultados para todo el grupo. Los estudiantes alcanzan mejores resultados una vez que han concluido el ciclo.

5. Uso de la Lengua

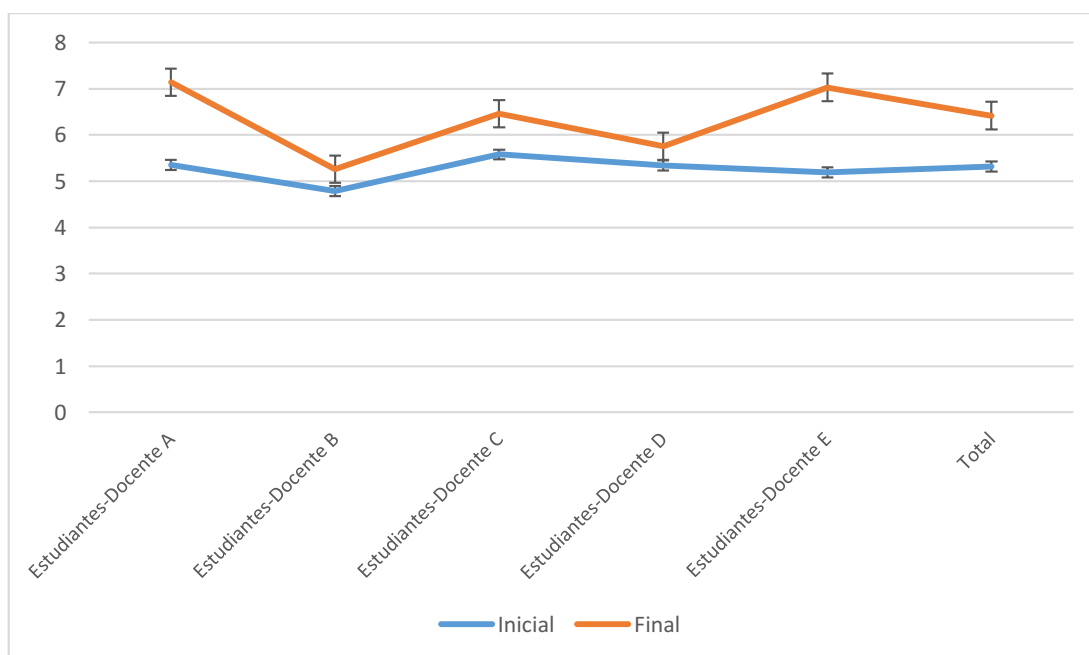
El nivel lingüístico del uso de la lengua obtuvo en un principio un promedio de 5,32 puntos (D.E. 1,92) y tras el proceso de intervención incrementó a 6,42 puntos (D.E. 1,94), pudiendo establecerse diferencias significativas entre la situación inicial y final. El incremento se advierte particularmente en tres grupos (Tabla 5.9).

Tabla 5.9*Resultados comparativos del nivel lingüístico de uso de la lengua*

Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	29	5,35	1,94	7,14	1,13	-3,533***
Estudiantes-Docente B	18	4,79	1,15	5,26	2,00	-1,586
Estudiantes-Docente C	48	5,58	1,71	6,46	2,07	-2,165*
Estudiantes-Docente D	39	5,34	2,44	5,76	2,19	-,684
Estudiantes-Docente E	40	5,19	1,86	7,03	1,56	-4,393***
Total	174	5,32	1,92	6,42	1,94	-5,502***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

En la Figura 5.9 se ilustra las diferencias entre la situación inicial para los grupos de las docentes A, C y E (diferencias significativas), así como se advierte la proximidad en las líneas para los grupos de las docentes B y D. En todos los casos, sin embargo, la línea final está por arriba de la inicial.

Figura 5.9*Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión Lectora*

A nivel general las docentes elogiaron el método empleado, de manera especial repararon en que los estudiantes tenían más confianza para emplear la lengua. Es decir, pudieron desenvolverse con mayor determinación que en una clase en la cual tenían que aprender todo. Una de las cualidades que más resaltan los docentes es que los estudiantes se sintieron más confiados en emplear el inglés. Esta particularidad es evidente en las declaraciones que hicieron los docentes. Un ejemplo de ello es lo que sostiene la Docente E.

Antes cuando teníamos que avanzar en algún tópico se tenía que pedir como una tarea leer o ver un video, sin embargo, si es que se hace costumbre revisar el material para cada clase de forma previa los estudiantes están prestos para aprender, saben con antelación de qué se hablará en la clase. Algunos hacen preguntas de cuestiones que no entendieron, pero la mayoría intenta ofrecer su versión de lo que leyó o vio, así como intentan dar una opinión o un punto de vista. Ello resulta muy gratificante pues no se acostumbra ver en estos niveles a estudiantes con tales intereses.

El uso de la lengua entonces se convierte en uno de los elementos que toma prestado de las otras destrezas elementos para conjugarlos y emplearlos de forma combinada en la resolución de algún problema planteado en clases. En este sentido, al menos tres docentes muestran cambios significativos y dos se encuentran próximos a hacerlo.

6. Sumatoria

La evaluación inicial a nivel general sobre 10 puntos muestra un promedio de 5,42 puntos (D.E. 1,58) mientras que la situación final sobre este puntaje es de 7,05 puntos (D.E. 1,38), un incremento que se considera significativo a juzgar por el estadístico de prueba. Es importante notar que existen avances generales únicamente en tres grupos (Tabla 5.10).

Tabla 5.10*Promedio de las destrezas lingüísticas y nivel lingüístico*

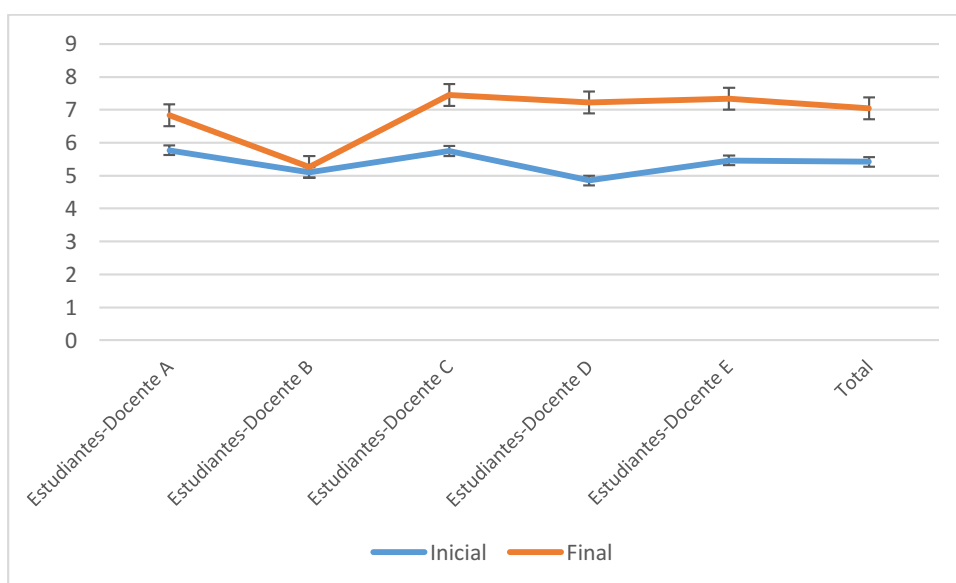
Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	29	5,77	1,55	6,84	0,94	-3,471**
Estudiantes-Docente B	18	5,10	1,30	5,26	2,00	-1,220
Estudiantes-Docente C	48	5,75	1,41	7,45	0,93	-5,811***
Estudiantes-Docente D	39	4,85	1,75	7,23	1,28	-4,961***
Estudiantes-Docente E	40	5,46	1,64	7,34	1,28	-5,136***
Total	174	5,42	1,58	7,05	1,38	-9,936***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

En la Figura 5.10 se observan solamente los totales para evidenciar si es que a nivel general ha habido un incremento de las puntuaciones por grupo. En todos los casos se advierte que la línea final está por arriba de la línea inicial. Solamente en el grupo de la docente B se advierte una proximidad entre las líneas, mientras que, en todos los demás casos, se advierte que existe una diferencia notoria entre la situación inicial y final.

Figura 5.10

Diagrama de Caja y bigotes para las variables de destrezas lingüísticas en el idioma inglés.

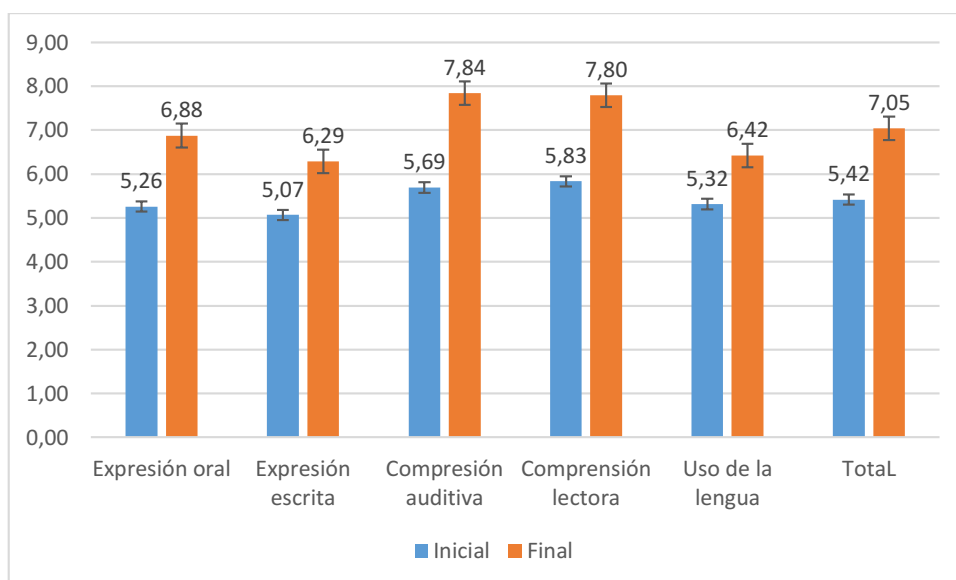


Nota: Las puntuaciones mínimas de cada destreza y del nivel lingüístico se valoran de 0 a 4.

El resumen general de acuerdo a los valores iniciales y finales del semestre marzo-julio 2018 presenta un incremento visual notorio en todas las destrezas, así como también en el nivel lingüístico del uso de la lengua (Figura 5.11). Sin embargo, si hay que hacer notar qué destrezas han incrementado más, se debe señalar que éstas pertenecen a la comprensión auditiva y a la comprensión lectora. Las docentes ratifican la efectividad del método con excepción de una docente que encontró reparos y que coincidentemente sus estudiantes fueron los que menor desempeño en las destrezas obtuvieron.

Figura 5.11

Diagrama de barras para las destrezas lingüísticas en el idioma inglés.



El resumen general de acuerdo a los valores iniciales y finales del semestre marzo-julio 2018 presenta un incremento visual notorio en todas las destrezas, así como también en el nivel lingüístico del uso de la lengua. Cuando se preguntó a los docentes acerca de qué destreza consideran que más habían mejorado, se encontraron varios criterios. Por ejemplo, la docente B sostuvo que era la comprensión lectora, en efecto, en su caso, fue esta destreza la que más mejoró. Por su parte, la docente C señaló que se trataba de la comprensión auditiva, en cuyo caso también es cierto. “A mi creo que me fue mejor en la comprensión lectora, por lo que dije antes del material en casa” (Docente B). “Parece ser que les fue mejor en la comprensión auditiva, es un tema que requiere de mucho tiempo y de trabajo en casa, sí me quedo con comprensión auditiva” (Docente C).

Sin embargo, en los demás casos, no se encontró coincidencia entre los elementos que habían mejorado más con sus opiniones. De este modo, la docente A y D, por ejemplo, sostuvieron que la destreza que más habían mejorado es la expresión oral, pero en sus

casos respectivos, aunque habían mejorado en estas destrezas, mejoraron más en comprensión auditiva. La docente E no logró identificar qué le había ido mejor, pero supo señalar en qué no le había ido tan bien: en comprensión auditiva. Justamente fue en esa destreza que obtuvo un nivel más bajo.

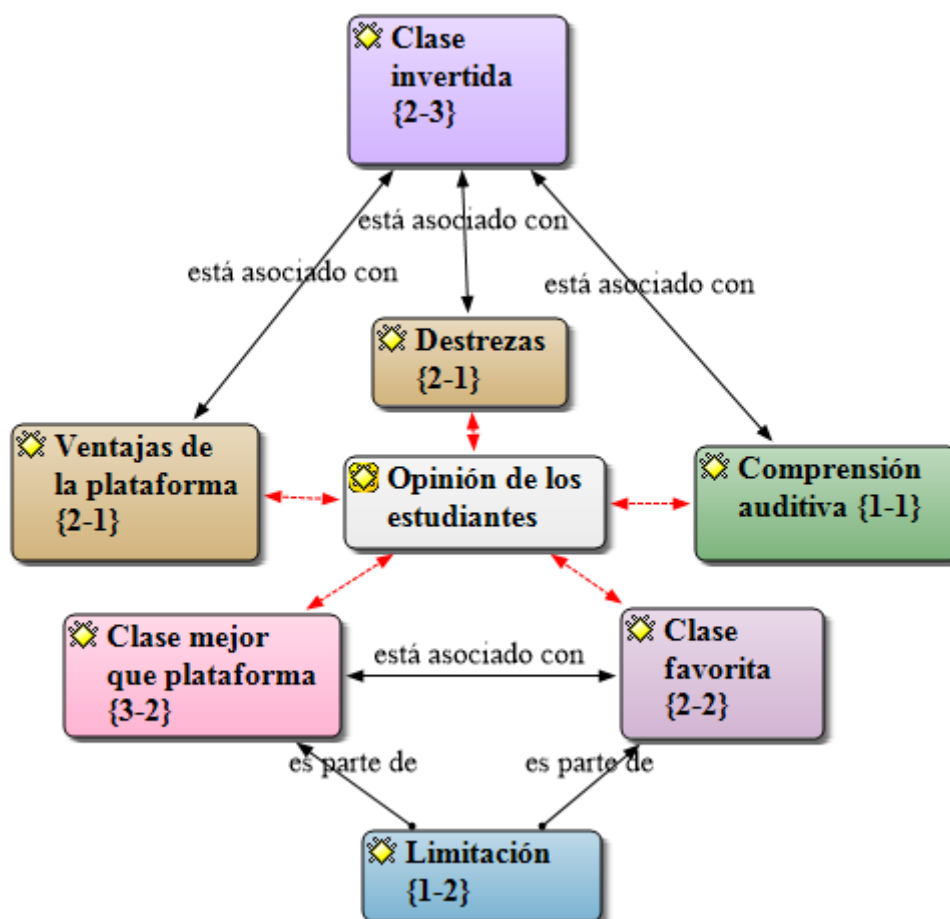
Por lo expuesto, se puede concluir en la primera fase que los docentes pueden establecer con bastante seguridad en qué destreza han mejorado los estudiantes gracias al apoyo del material empleado en el AI. Sin embargo, no les resulta fácil advertir entre todas las destrezas, cuál ha sido la que mejor les ha ido con el grupo intervenido. Es importante notar este detalle pues los docentes tienden a evaluar por separado las destrezas de la lengua, es como se acostumbra a estructurar los sílabos en el IUL. De cualquier modo, los docentes están atentos a trabajos realizados en clase, así como a tareas que se envían para las clases o para trabajarlas de forma conjunta con los datos de la plataforma.

5.2.1.3. Opinión de los estudiantes sobre el semestre

Para conocer qué pensaban los estudiantes del proceso de intervención realizado en el semestre, se aplicaron cuatro grupos focales. A partir de los resultados obtenidos de estos grupos focales se generó justamente una categoría de análisis denominada *opinión de los estudiantes*, esta categoría se vincula a siete códigos. En la figura 5.12 se ilustra la relación que se establece entre la categoría y los códigos de análisis. Cinco códigos se vinculan directamente, dos que se ubican en la parte inferior (Clase mejor que plataforma y clase favorita) y apuntan a elementos neutros o que señalan algunas limitaciones de la clase invertida, y, tres que se ubican en la parte superior que señalan las ventajas, las destrezas desarrolladas y especifican a la comprensión auditiva, todas ellas, resaltando la importancia del AI.

Figura 5.12

Diagrama semántico de la categoría opinión de los estudiantes Fase 1



Respecto a las *ventajas de emplear una plataforma*, en el marco del AI, se encontraron criterios sobre el refuerzo y la abundante información que se puede poner en este medio para poder profundizar en el tema que se está abordando. Un estudiante manifestó que “es un complemento para reforzar el tema expuesto en clases, en la plataforma podemos visualizar imágenes” (Grupo focal 1). Otro sostuvo que “es más bien un refuerzo que nos ayuda a través de videos, audios, imágenes y documentos subidos por los docentes a entender de mejor manera la materia que tuvimos en el aula” (Grupo focal 2). También se ha señalado específicamente cuándo ha sido útil el empleo de la plataforma, un estudiante señaló que “depende del tema que necesitemos mayor información, por ejemplo, si es de comprensión auditiva acudimos a la plataforma, repetimos las veces necesarias para captar la idea principal, pero si es de expresión escrita o comprensión lectora acudimos a obtener información del docente directamente” (Grupo focal 3). Es decir, se trata de un recurso que permite fortalecer la información que van a ver en el aula de clases, un aspecto que fue reconocido por la mayoría de asistentes a los grupos focales.

El trabajo con el AI también ha dado lugar al incremento en el desarrollo de las *destrezas*. Se señala que el método tiene mucha utilidad para incrementar las cuatro destrezas básicas además del uso de la lengua, ello es reconocido por la mayoría de estudiantes. Por ejemplo, en el Grupo focal 3, un estudiante señaló que “se ha desarrollado en la escritura, en la pronunciación, en la escritura, y en la lectura para no volver a tener la misma equivocación”. Este aspecto también se ratificó de forma muy específica por estudiantes que participaron del Grupo focal 4 “...podemos apoyarnos con el material subido en la plataforma, a través de los ejercicios dados para practicar la comprensión auditiva, expresión escrita, reglas gramaticales, etc.”. En los demás grupos focales también se señaló que pudieron mejorar las destrezas básicas en su conjunto.

De manera específica se destacó que han conseguido mejorar en la destreza de *comprensión auditiva*. Al respecto, un estudiante sostuvo que la clase invertida le ha permitido “...escuchar videos del tema en cuestión y así nos es más fácil el aprendizaje en lo que respecta a la materia de inglés”. Es decir, ha aprovechado los insumos auditivos de forma primordial.

Los tres códigos expuestos, *ventajas de emplear una plataforma, destrezas y comprensión auditiva*, se relacionan con la constatación que dan los propios estudiantes respecto a un código adicional al que se ha denominado *clase invertida*. Dos estudiantes que participaron en diferentes grupos focales permiten resumir de forma muy puntual cómo fue el trabajo desplegado en el aula y con el apoyo de la plataforma.

Se vuelve dinámico, una forma diferente a lo tradicional en donde el maestro habla y el alumno escucha, se convierte en una interacción, de un complemento por medio de un audio, video o documento para reforzar la materia, sobre todo cómodo de acceder desde cualquier lugar a través del internet (Grupo focal 1).

Podemos reforzar los conocimientos de lo que ya aprendimos en clase, y prepararnos para la siguiente clase a través de los audios que se lo puede repetir varias veces debido a que en clase no hay el suficiente tiempo para escucharlo o diferentes archivos que suben a la plataforma (Grupo focal 4).

Sin llegar a contradecir a las ventajas del proyecto desarrollado, al preguntarles cómo aprendían más, si en la plataforma o en la clase presencial, se encontró que en todos los grupos focales había sido más cómodo aprender en el aula que en la plataforma, los

estudiantes dieron varias razones que argumentan este tipo de respuestas, por esta razón se denominó al código *clase mejor que la plataforma*. Por ejemplo, un estudiante sostuvo “...nos sentimos en la confianza de intercambiar opiniones entre nosotros para tener una idea más clara del tema” (Grupo focal 1), también señalaron que la ayuda que reciben del docente es muy oportuna pues pueden despejar con mayor agilidad sus inquietudes. Un estudiante manifestó que la información que consta en la plataforma es muy útil sin embargo que es el profesor quien permite aprovechar esa información.

Si es el espacio para aprender correctamente, en el aula está el profesor y le podemos hacer cualquier tipo de pregunta para que no surja la inquietud. El profesor busca la manera de explicarnos y tener la idea principal a través de set de copias o links para reforzar fuera del aula (Grupo focal 2).

Respecto a la *clase favorita* se advierte que algunos estudiantes reconocen que las clases de inglés les generaron mucha expectativa en el aprendizaje. Sin embargo, aclaran que tienen diversas preferencias relacionadas con la manera de enseñar, “...depende de cómo el profesor resuelva la clase, que sea interactiva, dinámica que podamos tener esa confianza ante alguna duda, sobre todo que tenga un amplio conocimiento del tema” (Grupo focal 1). Destacan la actividad práctica de estas clases, no obstante, señalan que las materias en sí mismas, todas podrían ser interesantes, pero quienes hacen que les guste son los profesores. “Es la forma en como el docente imparte la clase de manera dinámica, con trabajos en clase, la preocupación e interés hacia la enseñanza que transmite a los estudiantes, el optimismo y entusiasmo para aprender” (Grupo focal 4). Los estudiantes destacaron entre otras cosas, el dinamismo y la confianza que les inspiraron los profesores de inglés.

En los grupos focales se pudo encontrar únicamente una *limitación* que rebasa al programa pues se trata del contacto que tienen los estudiantes con la lengua extranjera.

Es una materia un poco complicada, en la cual no estamos al 100% desenvueltos en lo que se divide el inglés como es el writing, speaking, listening, reading, ya que no hemos ido avanzando en el mismo tiempo como las demás materias, sino que dejamos pasar el tiempo y después de un año o dos retomamos la materia, en ese transcurso ya se nos olvida lo que hemos aprendido en los anteriores niveles (Grupo focal 4).

Definitivamente, la apreciación que tienen los estudiantes sobre la aplicación de la clase invertida, en todos los casos como primera vez, es positiva. Los estudiantes tienen opiniones muy favorables y generosas en torno a la manera en la que están aprendiendo pues pudieron aprovechar el material de la plataforma para complementarlo con la clase del profesor. Algunos estudiantes destacaron también que se sintieron presionados para revisar y poder estar al nivel de los compañeros que habían visto los videos, escuchado los audios o realizado las lecturas que se pedían en la plataforma, tanto más cuanto que, las docentes estimulaban calificando cuando se destacaban en clases.

A manera de conclusión general, se puede señalar que los docentes concibieron al proyecto como una iniciativa que permitiría alcanzar muy buenos resultados, estas expectativas fueron confirmadas con las calificaciones de desempeño que obtuvieron los estudiantes al comparar la situación inicial con la situación final. El resultado muestra un gran avance en el siguiente orden: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. En promedio total avanzan de 5,43 puntos a 7,05 puntos sobre 10 puntos en total. Al preguntar qué opinión tuvieron los estudiantes que participaron del proceso en cuatro grupos focales, se confirmó un entusiasmo similar al de sus docentes, todos tenían una opinión positiva pues pudieron aprovechar lo impartido sincrónica como asincrónicamente a través del AI. Todos los estudiantes destacan el papel dinámico de sus docentes y señalan que su papel ha sido preponderante para que les guste el trabajo realizado. Aunque no es posible generalizar respecto a la clase favorita, pues la mayoría de estudiantes evadieron la respuesta o la relacionaron con sus carreras, algunos estudiantes señalaron que las clases de inglés se convirtieron en sus favoritas.

5.2.2. Resultados del semestre septiembre del 2018 a febrero del 2019

En el período septiembre del 2018 a febrero del 2019 se advierte un escenario diferente al ciclo analizado anteriormente pues las evaluaciones se basan únicamente en pruebas, mientras que, las tareas intra-clase y extraclase, así como las actividades de participación, ya no cuentan como parte de la evaluación. En definitiva, los estudiantes saben que las tareas y actividades realizadas en clase no tienen importancia en materia de acreditación. Otra particularidad fue que, en esta ocasión, ya no participaron cinco sino cuatro docentes, debido a que la docente C fue asignada un curso de un programa diferente.

Se plantearon varias preguntas relativas al proceso vivido durante la segunda etapa de la aplicación, preguntas relativas a por qué habían decidido participar en esta segunda etapa,

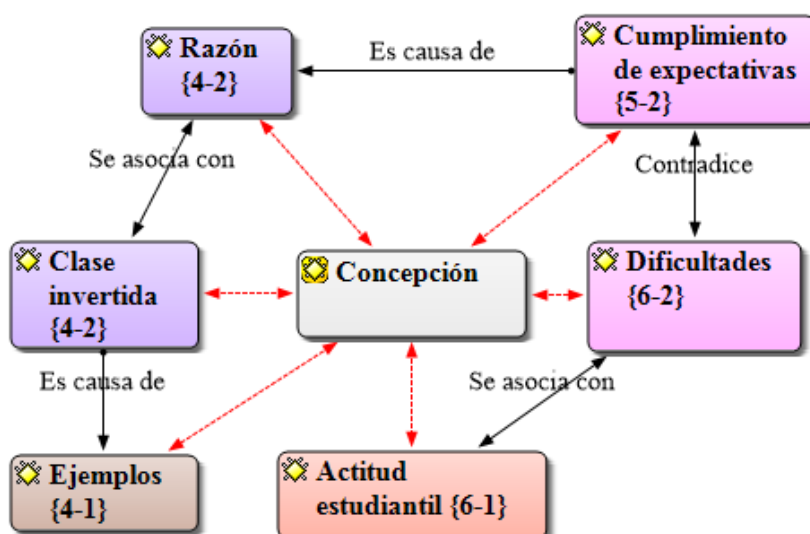
qué expectativas tuvieron en esta ocasión, cómo habían visto a los alumnos, cómo se vieron implementando las estrategias, así como también se preguntó ejemplos concretos de cuando aplicaron el AI.

5.2.2.1. Categoría de concepción del aprendizaje invertido

A partir de las respuestas que ofrecieron a las preguntas planteadas se creó la categoría de análisis denominada *Concepción* (Ver Figura 5.13), en torno a ella se generaron algunos códigos como las razones por las que participaron en esta ocasión, las expectativas docentes, las dificultades, así como la actitud estudiantil, además de otros códigos que aluden directamente a la implementación del AI que se complementa con ejemplos.

Figura 5.13

Diagrama semántico de la Categoría denominada Concepción.



Con respecto a las razones por las que participaron, se encontró que tenían interés en el manejo de la tecnología principalmente. Al respecto, la docente A sostuvo que el estar en contacto con el mundo tecnológico consiguió solucionar problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje. De su parte, la docente B, sostuvo que la clase invertida era “...interesante de investigar y aplicar”. Por su parte, la docente D señaló que los resultados del modelo de clase invertida que ya venían aplicando anteriormente pero que nunca habían sido evaluados como parte de un proyecto. Finalmente, la motivación de la docente E tiene que ver con el cumplimiento de expectativas y la evaluación de hasta dónde puede estar implicada con un proyecto de esta naturaleza.

De manera muy similar a la razón, se desglosa el código denominado Cumplimiento de expectativas del docente, al respecto se encontraron respuestas muy precisas en cada

docente, aunque en todos los casos diferentes. Por ejemplo, para la docente A, se cumplió a cabalidad todas las expectativas, según ella en un “100%”. En el caso de la docente B, únicamente se cumplió un 40% de sus expectativas. La docente D sostiene que sus expectativas fueron cumplidas en tanto que cumplió el contenido del curso y que haya logrado motivar a los estudiantes, dos aspectos que manifiesta se cumplieron en un 100%. Finalmente, la docente E señaló que “... se cumplieron mis expectativas porque hubo más confianza y seguridad en ellos para lograr una mejor interacción con los contenidos que íbamos estudiando”.

En lo que respecta a las dificultades, se encontró que la docente A señala que tuvo que retornar un poco a las clases explicativas “las actividades tenían que ser un poco más explicativas en este caso”, además precisa que en algunas ocasiones no funcionó la plataforma. Un problema para la docente B fue que al existir una nueva modalidad de evaluación “...los estudiantes no cumplieron con las actividades que tenían que realizar autónomamente”. La docente D también resalta que los estudiantes se veían un poco más desmotivados para utilizar la plataforma, según ella, “...en la clase yo les ponía a aplicarlo en una conversación o un diálogo, esto no se podía reflejar, no podían porque ellos... se sentían perdidos”, entonces tuvo que recurrir a las clases explicativas. Por último, la docente E señala que los estudiantes no iban a clases cumpliendo con las actividades de la plataforma por lo que “...no podían participar activamente”.

Según la percepción de los docentes, la actitud de los estudiantes en esta ocasión fue diferente. Por ejemplo, para la docente A, los estudiantes al no estar acostumbrados al trabajo autónomo y al haber una evaluación que valore este trabajo se veían menos desmotivados, así que tuvo que esforzarse por ganarse la voluntad de los estudiantes, según ella “...los estudiantes pudieron avanzar y conocer cómo se desarrolla el proceso del aprendizaje invertido”. La docente B sostuvo que a algunos estudiantes se les dificultó el trabajo autónomo pues “no tienen la costumbre de aprender de esta forma”. La docente E cree que sí consiguió involucrar a sus estudiantes con el proceso de aprendizaje con la clase invertida, aunque notó que los estudiantes estaban preocupados por saber si “...estaban consiguiendo mejores resultados en su aprendizaje del idioma”, pues la modalidad de evaluación había cambiado hasta concentrarse exclusivamente en las pruebas.

A pesar de las dificultades señaladas, en los testimonios, se advierte que las docentes emplearon la clase invertida durante este semestre. A decir de la docente A, por ejemplo, ella pudo emplear la plataforma fácilmente. La docente D, por su parte, sostiene “...tuve que clasificar las actividades que debían desarrollar los estudiantes en su trabajo autónomo y también las actividades que íbamos a desarrollar en la clase”. Por último, la docente E, señaló:

Quando se introducía o presentaba un nuevo tema y ellos ya lo habían visto en la plataforma, éste resultaba ser más fácil y sencillo en la aplicación. Además, si tenían dudas, ellos notaban que en clase íbamos aclarando y podían elaborar ejemplos con los contenidos que estudiaban para luego interactuar verbalmente.

Para concluir, se evidencian algunos ejemplos de la clase invertida en esta segunda fase. La docente A sostiene que los estudiantes contaban con material a disposición al que podían recurrir en cualquier momento que tuvieran duda. La docente B manifestó que no tienen ejemplos muy destacados pues “...los contenidos del sílabo eran cortos o se interrumpía clases por alguna situación”. Según la docente D, las lecturas permitían aprovechar el trabajo en clase, ahí “...en la clase, ellos tenían que contestar por ejemplo preguntas o discutían sobre un tema de la lectura”. Para terminar, la docente D sostuvo que el trabajo en equipo y el trabajo en casa, permitieron aprovechar de otras maneras la clase presencial.

El trabajo en equipo y el trabajo autónomo permitieron maximizar el tiempo para poder aplicar varios métodos activos de aprendizaje y así se podía avanzar en los contenidos y observar el progreso de los estudiantes

5.2.2.2. Desempeño de los estudiantes con el aprendizaje invertido

Los resultados cuantitativos se desglosan, asimismo en cinco indicadores diferentes, a saber, i. expresión oral, ii. expresión escrita, iii. comprensión auditiva, iv. comprensión lectora y v. uso de la lengua.

1. Expresión Oral

En la Tabla 5.11 se presentan los resultados de la destreza de expresión oral obtenidos por los estudiantes. En el total, se reporta un avance significativo que va de 6,59 puntos

(D.E. 1,77) a 7,24 puntos (D.E. 2,26). Todos los docentes tienen un avance significativo, aunque éste no es tan marcado como en el ciclo anterior.

Tabla 5.11

Resultados comparativos de la destreza de expresión oral

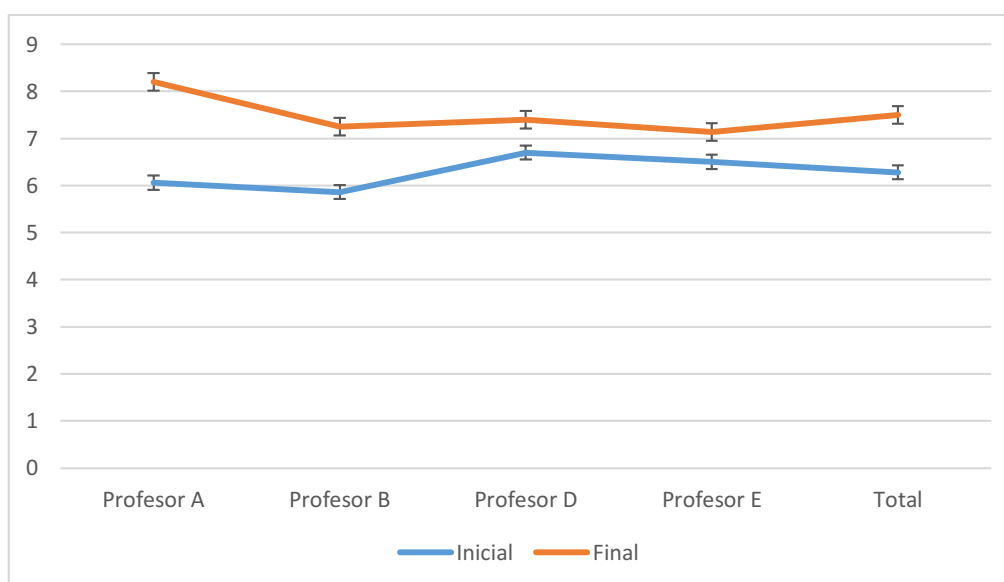
Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	25	6,06	1,25	8,20	2,88	-3,523***
Estudiantes-Docente B	20	5,86	2,25	7,25	1,46	-2,966**
Estudiantes-Docente D	67	6,70	1,94	7,40	2,09	-2,955**
Estudiantes-Docente E	73	6,50	1,80	7,14	2,01	-2,900**
Total	185	6,28	1,77	7,50	2,26	-5,908***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

En la Figura 5.14 se ilustra el incremento obtenido por cada grupo. Así se destaca el papel de los grupos de las docentes A, D y E quienes tienen un aumento significativo en el desarrollo de la destreza de expresión oral. Cabe señalar que, en el caso de los estudiantes de la docente B, por el contrario, se encontró una disminución significativa en el desarrollo de la destreza evaluada.

Figura 5.14

Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de expresión oral



Aunque con menos entusiasmo que el semestre anterior, en esta ocasión los docentes también sostienen que han mejorado significativamente en la expresión oral. Algo que particularmente llama la atención es en la actitud de la profesora B quien manifiesta que tuvo un mejor grupo, así como que ha conseguido resultados más interesantes porque ha hecho algunos ajustes en la plataforma.

Creo que el grupo que me tocó ahora está mucho mejor que el anterior, aquí los chicos participan más, son más dinámicos. También el hecho de que existan dos o tres que les guste interactuar, termina por motivar la clase. Los demás chicos se ven en la necesidad de hablar para no quedarse atrás (Docente B).

Las entrevistas no revelaron muchas diferencias con respecto al ciclo anterior de intervención, con excepción de lo señalado por la profesora B. Los profesores A, D y E, no ofrecieron información nueva con respecto al desempeño específico de los estudiantes en el desarrollo de la destreza oral más allá de lo que ya habían manifestado. “Yo creo que les fue bien, pero resultó algo incómodo pedir a los estudiantes que hagan actividades de la plataforma que no eran calificadas, eso generó algo de extrañeza en ellos, pero no tiene que ver con la clase invertida sino con la disposición del Departamento” (Docente E). Por ello, no se pudo realizar un análisis hermenéutico tan amplio para cada uno de estos componentes de la lengua.

2. Expresión Escrita

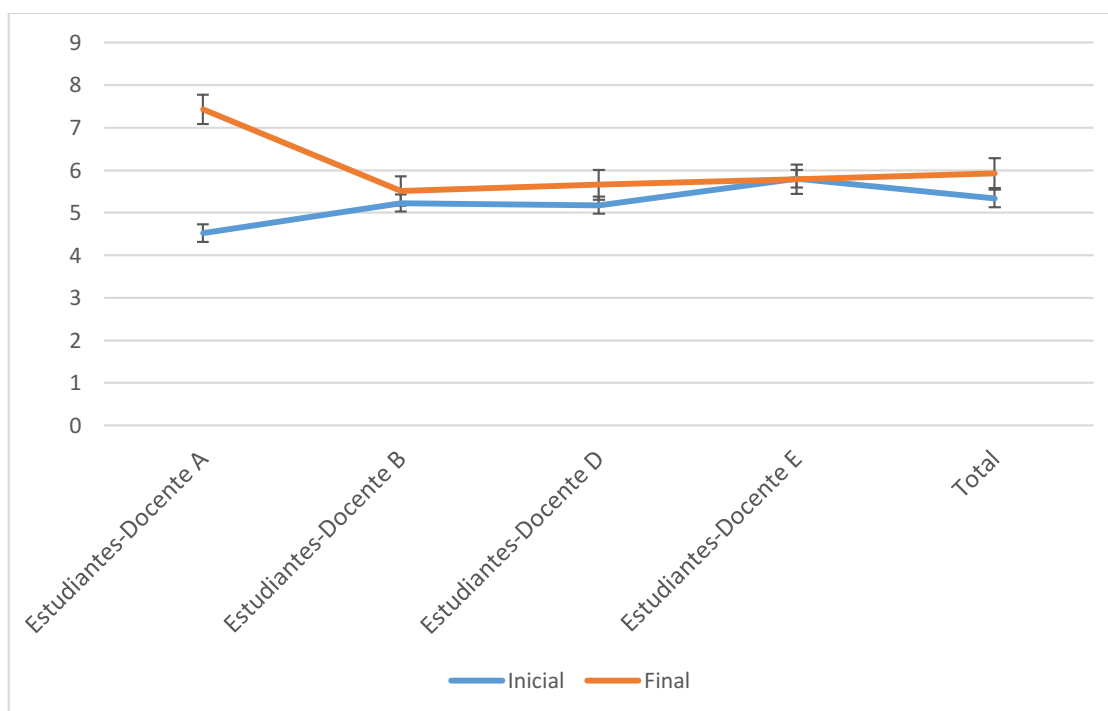
La Tabla 5.12 muestra un aumento general para la destreza de expresión escrita la que, a nivel general, va de un mínimo de 5,34 puntos (DE 2,35) a un máximo de 5,93 puntos (2,47).

Tabla 5.12*Resultados comparativos de la destreza de expresión escrita*

Grupo	N	Inicial		Final		Z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	25	4,52	1,76	7,43	3,11	-3,610***
Estudiantes-Docente B	20	5,23	3,11	5,51	2,02	-,299
Estudiantes-Docente D	67	5,18	2,31	5,66	2,48	-1,580
Estudiantes-Docente E	73	5,80	2,27	5,79	2,16	-,083
Total	185	5,34	2,35	5,93	2,47	-2,511*

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

Por su parte, la Figura 5.15 muestra en un diagrama de líneas los resultados obtenidos por cada uno de los grupos. Los estudiantes de la docente A han obtenido un avance significativo mayor a todos los demás grupos. En el caso de los estudiantes de la docente E se advierte un estancamiento de los resultados generales.

Figura 5.15*Diagrama de líneas para resultados de la destreza de expresión escrita*

En específico ninguna profesora mejoró de manera significativa la expresión escrita, con excepción de la docente A, por tal razón es menester identificar qué opinan los docentes del proceso. Empecemos con la docente A que tuvo mejores resultados.

Como ya me di cuenta que estaban bajitos en la escritura, programé algunas actividades para enseñarles a emplear nuevo vocabulario y conectores en el presente, el pasado y el presente perfecto. Insistí en el uso de conectores en estos tres tiempos, al final presentaron un trabajo que leyeron intercambiándose para recibir retroalimentación de los compañeros, creo que eso debió funcionar porque mejoraron bastante.

La docente B cree que no mejoraron mucho en la expresión escrita, sin embargo, se advierte que aumentaron el nivel. En el caso de las docentes D y E, se insiste que no era fácil hacer el control de tareas porque tenían más restringida la evaluación debido a que ésta se orienta principalmente a pruebas de entrada y salida. Pese a ello, es importante hacer notar que los estudiantes obtuvieron en general un mejor promedio al final que al inicio del ciclo.

3. Comprensión Auditiva

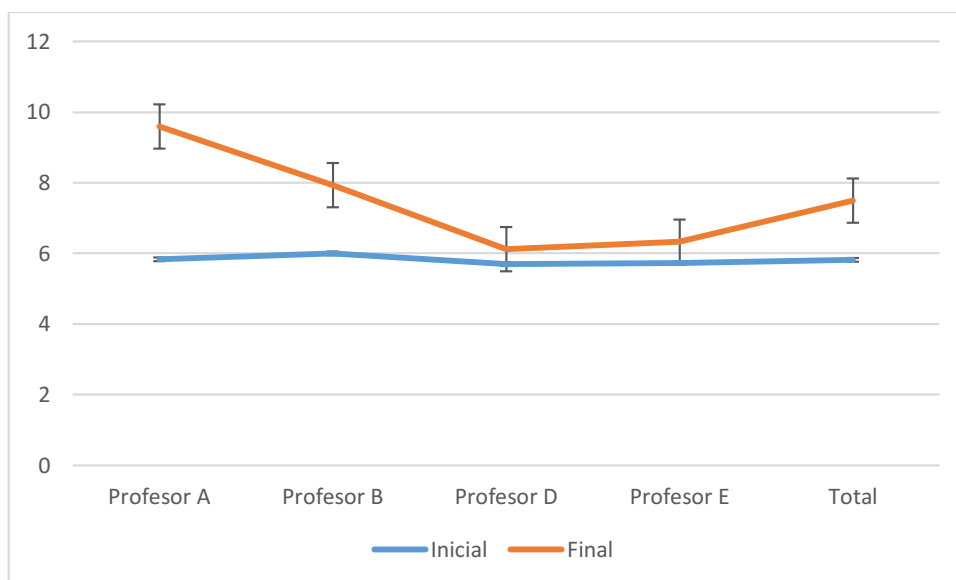
La Tabla 5.13 presenta una situación muy diferente a las anteriores para la destreza de comprensión auditiva. En efecto, se encontró una disminución significativa que va de 6,36 puntos (D.E. 2,28) a 6,27 puntos (D.E. 2,85) a nivel general. Únicamente se encontró un avance significativo en el caso de un grupo, así como una disminución significativa en el caso de otro grupo.

En la Figura 5.16 se ilustra la situación a nivel general correspondiente a cada grupo. En este caso, se encontró que el grupo de la docente A tiene un nivel mucho más alto en la situación final que es de 9,60 (D.E. 1,29) que en la situación inicial que fue de 5,48 puntos (D.E. 1,28). En todos los demás casos se observa un avance importante, aunque sube muy poco en el profesor D y el profesor E.

Tabla 5.13*Resultados comparativos de la destreza de comprensión auditiva*

Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	25	5,84	1,28	9,60	1,29	-4,240***
Estudiantes-Docente B	20	6,00	3,28	7,93	2,03	-2,358*
Estudiantes-Docente D	67	5,70	2,52	6,12	2,41	-1,113
Estudiantes-Docente E	73	5,73	2,65	6,33	2,36	-1,516
Total	185	5,82	2,85	7,50	2,28	-4,440***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

Figura 5.16*Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión auditiva*

La docente B nuevamente señala con mucho entusiasmo que sus estudiantes mejoraron significativamente en la comprensión lectora. Según ella "...un día me olvidé de decirles que vean el video y para la siguiente clase, sin embargo, cuando nos encontramos a la siguiente clase, los estudiantes empezaron a decirme lo interesante del video que había puesto en la plataforma" (Docente B). En su caso resulta muy importante pues en la experiencia anterior tuvo dificultad en esta destreza. La docente E reflexiona en el sentido de que al estar más expuestos a la lengua tiene una mejor producción oral.

Creo que, si los estudiantes ven películas, escuchan música o simplemente procuran relacionar sus intereses personales con el inglés, al final terminan aprender de forma natural lo que resulta un poco artificial hacerlo en clases. Por ello es necesario que nosotros demos algo de libertad para que busquen información afín a lo que les gusta, eso es un aliciente en el aprendizaje. La clase invertida es muy útil en este sentido.

Los docentes saben que han mejorado, aunque sea de manera no significativa. Por ello, los resultados que se muestran.

4. Comprensión Lectora

En cuanto a la comprensión lectora que se presenta en la Tabla 5.14, se reporta un avance significativo que va de 6,50 (D.E. 1,81) a 7,26 puntos (D.E. 2,03).

Tabla 5.14

Resultados comparativos de la destreza de comprensión lectora

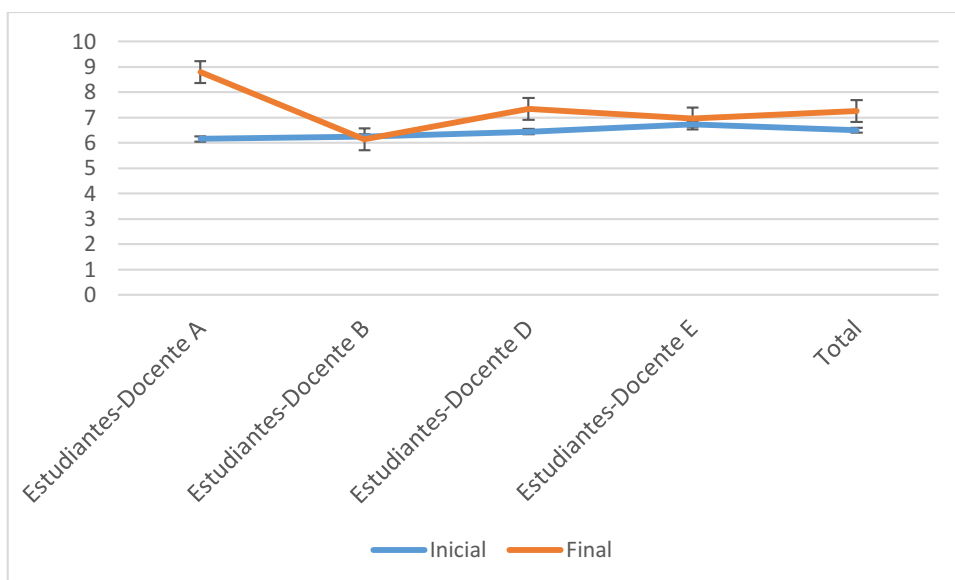
Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	25	6,16	1,46	8,80	2,45	-3,836***
Estudiantes-Docente B	20	6,25	2,36	6,15	2,46	-,026
Estudiantes-Docente D	67	6,45	1,77	7,35	1,56	-3,374**
Estudiantes-Docente E	73	6,73	1,78	6,96	1,86	-,845
Total	185	6,50	1,81	7,26	2,03	-4,279***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

La Figura 5.17 ilustra las diferencias encontradas entre grupos. En efecto, ahí se advierte el incremento significativo que tienen los grupos de las docentes A y D. Mientras que, en los demás casos, se advierte que no hay cambios significativos.

Figura 5.17

Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de comprensión Lectora



La comprensión lectora no demostró mayor mejora en el docente B, sin embargo, en los docentes A y D se advierten resultados más altos. Para el docente D la situación es mejor gracias a la inclusión de lecturas de interés para los estudiantes. Según ella, ha solicitado a cada estudiante elegir un artículo de interés que esté en inglés.

Leerlo y exponerlo a los compañeros no sólo significa mejorar en la lectura sino también en la expresión oral. Si los estudiantes leen cosas que les gusta, se preocupan de comprender lo que leen y, como les gusta, terminan por hacer una buena exposición.

A nivel general la lectura mejoró significativamente, por lo tanto, es importante concluir que el criterio de los docentes se apega a la realidad que han vivido con sus estudiantes. Un elemento de crucial importancia es que han realizado algunos ejercicios para resolver problemas similares a las evaluaciones. Sobre este asunto refirió la docente A. “Como ya sabíamos que se les iba a evaluar con una prueba estandarizada, les entregué material similar para que practiquen en casa, eso les ayudó”. No obstante, es importante destacar que los docentes están orientando sus clases hacia la preparación para un examen antes de que la adquisición de la destreza para resolver problemas de su vida diaria.

5. Uso de la Lengua

El último aspecto evaluado es el Uso de la lengua (Tabla 5.15), en este caso, se encontró una disminución significativa a nivel general que va de 7,43 (D.E. 1,80) a 6,05 (D.E. 1,88).

Tabla 5.15

Resultados comparativos del nivel lingüístico de uso de la lengua

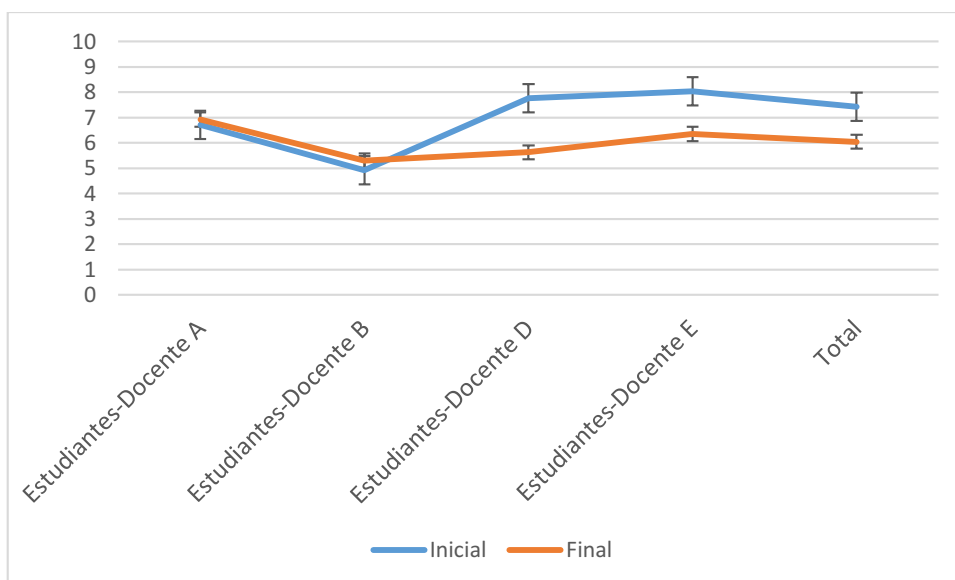
Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	25	6,71	0,89	6,92	2,06	-,316
Estudiantes-Docente B	20	4,93	2,30	5,30	1,87	-,705
Estudiantes-Docente D	67	7,76	1,50	5,63	1,65	-6,291***
Estudiantes-Docente E	73	8,05	1,48	6,36	1,87	5,648***
Total	185	6,86	1,80	6,05	1,88	-5,543***

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

En la Figura 5.18 se lustra que existe una mejora no significativa en los grupos de las docentes A y B; sin embargo, ocurre lo contrario con los grupos de las docentes D y E, cuyos valores disminuyen significativamente. Cabe indicar que los valores próximos a 8 que obtuvieron al inicio estos dos grupos son muy inusuales comparados con su comportamiento en los demás indicadores, incluidos los valores del ciclo inicial, por lo que, podría tratarse de valores atípicos correspondientes a una muestra sesgada.

Figura 5.18

Diagrama de barras de error para resultados de la destreza de Uso de la Lengua



A nivel general, el uso de la lengua no ha mejorado, los docentes que peores resultados han obtenido son el D y el E, sin embargo, es importante destacar que aunque no hay un aumento significativo en el aspecto cuantitativo, los docentes A y B encuentran aspectos de interés para el estudio. Por ejemplo, según el docente B, los estudiantes mejoraron porque

Estaban interesados en las clases, creo que las temáticas que se trabajaron con la plataforma les resultaron novedosas. El libro es importante, pero está algo descontextualizado, en cambio, con el material que les puse en la plataforma, ellos se engancharon más, querían a veces que les sugiera material similar. Esto de los YouTubers es algo que les engancha mucho con la generación Z. Algunos terminaron por recomendar YouTubers en la clase.

El uso de la lengua, como se señaló anteriormente requiere una combinación general de las destrezas, el resultado obtenido no es muy halagador en términos de comprensión y producción de la lengua pues no aumentaron los niveles de forma significativa, sino que bajaron de manera significativa.

6. Sumatoria

La Tabla 5.16 muestra la situación a nivel general, en ella se advierte que en promedio el grupo no mejora significativamente. Es decir, el incremento de 6,43 (D.E. 1,21) a 6,55

(D.E. 1,47) no significa un avance significativo para el ciclo de estudios analizado e intervenido.

Tabla 5.16

Promedio de las destrezas lingüísticas y nivel lingüístico

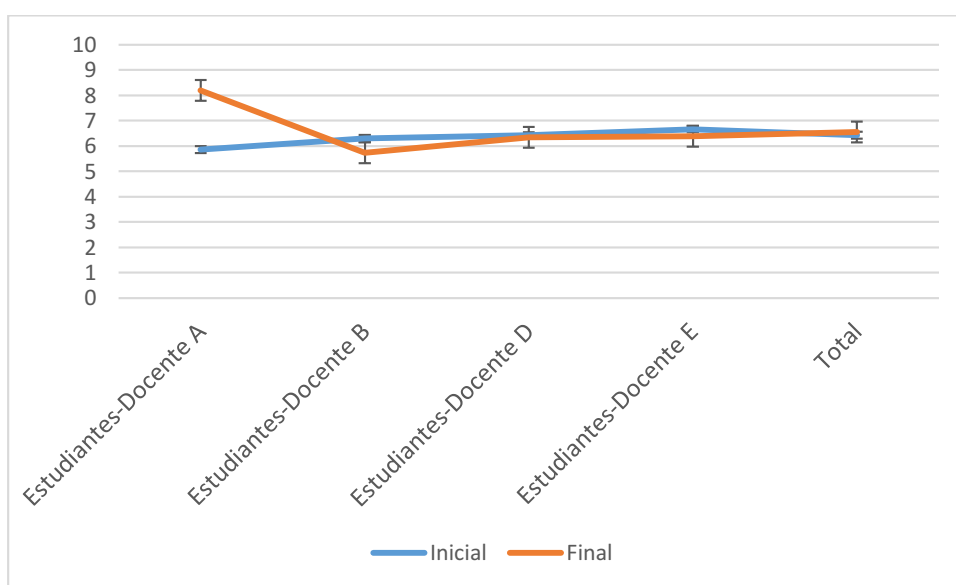
Grupo	N	Inicial		Final		z
		Media	D.E.	Media	D.E.	
Estudiantes-Docente A	25	5,86	0,87	8,19	1,65	-4,265***
Estudiantes-Docente B	20	6,30	1,34	5,74	1,39	-1,737
Estudiantes-Docente D	67	6,42	1,24	6,35	1,22	-,549
Estudiantes-Docente E	73	6,67	1,20	6,39	1,25	-1,796
Total	185	6,43	1,21	6,55	1,47	-,387

*Significativo al 0.05, **significativo al 0.01. ***significativo al 0.001

La Figura 5.19 deja ver los resultados de cada uno de los grupos, particularmente existe una mejora significativa especialmente en los resultados del grupo de la docente A quien incrementa sus valores en el promedio de todas las destrezas evaluadas. En contraparte, existe un estancamiento en los grupos de las docentes B, D y E, quienes no reportan cambios significativos.

Figura 5.19

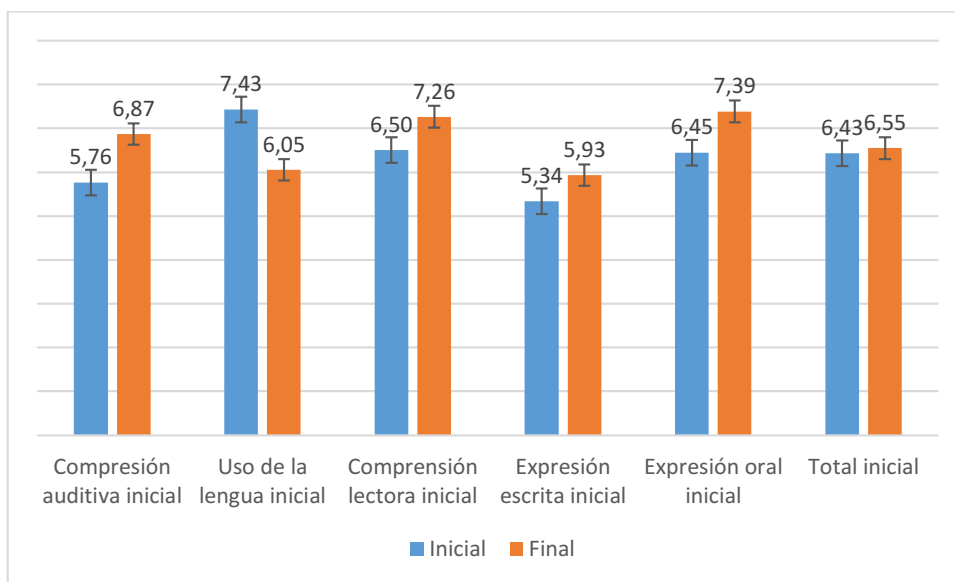
Diagrama de líneas para el promedio de las destrezas lingüísticas y nivel lingüístico en el idioma inglés.



Nota: Las puntuaciones mínimas de cada destreza y del nivel lingüístico se valoran de 0 a 4.

Para concluir se advierte que la destreza que más ha incrementado durante todo el ciclo corresponde a la comprensión lectora, misma que ha incrementado de 6,5 a 7,3 puntos. El diagrama de barras, en este caso, deja ver que, en el uso de la lengua la situación no es mejor al final que al inicio. En todas las demás variables se advierte una mejora pequeña, aunque no significativa de los resultados. (Figura 5.20)

Figura 5.20
Diagrama de barras de las destrezas lingüísticas



A nivel general conviene advertir que a los docentes se les hace más complicado identificar en qué destrezas les fue mejor. Ello ocurre principalmente porque los docentes no tuvieron un control directo sobre las actividades que realizaron durante el ciclo lectivo. El sentimiento de extrañeza, según versionan los docentes, no sólo fue de ellos, sino también de los estudiantes. Podría haber ocurrido que, en muchos casos, los docentes estuviesen preparando a los estudiantes para rendir un examen, antes que para utilizar la lengua en la vida cotidiana. La docente A fue muy clara en señalar que quería anticiparse a la situación de evaluación que se avecinaba. La visión del IUL se vio trastocadas con el hecho de cambiar el sistema de evaluación. Sobre este respecto, es menester abordar algunos criterios de los docentes, pero también de los estudiantes.

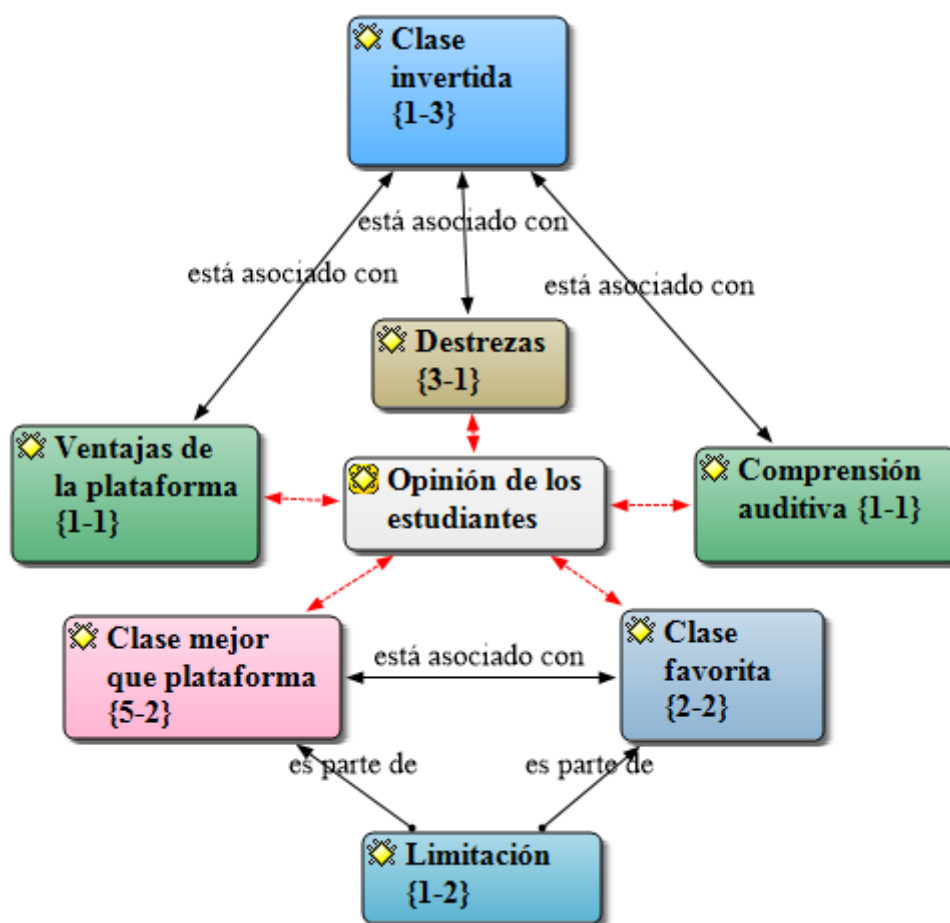
5.2.2.3. Opinión de los estudiantes sobre el semestre

En esta etapa también se realizaron cuatro grupos focales para conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre el proceso de implementación de la clase invertida. Al respecto, se emplearon cinco códigos vinculados y dos códigos derivados. Tres códigos como las *ventajas de la plataforma*, *destrezas* y *comprensión auditiva*, dan lugar a un

cuarto código denominado *clase invertida* en el que se explicita la concepción del estudiantado. En contraparte, se analiza el código que señala si fue la *clase mejor que plataforma*, ello se asocia nuevamente con la percepción relativa a la clase favorita de parte de los estudiantes. Ambos códigos se vinculan finalmente con la limitación que tiene la clase invertida. (Figura 5.21)

Figura 5.21

Diagrama semántico de la categoría Opinión de los estudiantes



En los resultados de los grupos focales se estableció el código *ventajas de la clase invertida*, al respecto se encontró menos entusiasmo por parte de los estudiantes, aunque todos vieron a la plataforma como un refuerzo. Según un estudiante la clase invertida “nos ayuda en ocasiones que no entendemos algún contenido de la materia y podemos revisar en la plataforma las veces necesarias y así tener la idea clara” (Grupo focal 1). Nótese que el entusiasmo es menor, el estudiante señala que es útil “en ocasiones” y como un refuerzo del contenido de la materia.

Con respecto al código *destrezas* se destacaron las cuatro destrezas básicas y el uso de la lengua. “Tenemos amplios conocimientos en cuanto a pronunciación, gramática, etc. Podemos desenvolvernos de mejor manera en un diálogo, gracias a los conocimientos que hemos adquirido en los diferentes niveles” (Grupo focal 3).

La clase invertida “... ayuda a mejorar en cuanto a la redacción, regla gramatical, writing y demás temas de la materia, revisando adecuadamente el material subido a la plataforma hay docentes que no solo dictan la teoría sino también practican el speaking o listening que a muchos se les dificulta” (Grupo focal 4).

En efecto, un estudiante destaca que la comprensión oral les ha aportado mucho más que las otras destrezas “...nos hace más fácil entender un diálogo, con tan solo escuchar, o ver alguna imagen” (Grupo focal 1).

La concepción que han dado lugar estos tres elementos tiene que ver finalmente con la utilidad de la plataforma y su vinculación con la clase presencial. El código *clase invertida* se explica con un ejemplo extraído de un grupo focal:

Por ejemplo, en listening por medio de la plataforma podemos escuchar varias veces los audios para saber lo que se habló en clases. También en cuanto a reglas gramaticales revisamos en donde nos equivocamos con la ayuda de enlaces o documentos subidos (Grupo focal 4).

En contraparte al preguntarles qué les fue más útil en su aprendizaje si el AI o la clase presencial, se encontró mucho énfasis en la idea de que la clase presencial. Algunas citas permiten entender por qué.

Lo que se escucha y escribe en clases nos sirve para repasarlo en casa, pero lo que tenemos en la plataforma es un complemento a cualquier duda que tuvimos en clases y despejarlo revisando de nuevo el material educativo para mejor entendimiento, ya que en clases nos distraemos por cualquier cosa y no ponemos la atención necesaria (Grupo focal 1).

En este sentido, aprender en el aula es muy importante porque aclara inquietudes con el docente. Mientras que la plataforma es vista únicamente como un refuerzo de lo que se aprendió en clases. “En el aula se aprende más porque se interactúa entre los alumnos con

el docente, y complementa la plataforma” (Grupo focal 2). Se advierte cierto desdén por la plataforma y destacan mucho más el papel del docente en clases.

Es mejor en el aula porque no existe algún tipo de distracción a diferencia de la plataforma virtual que nos distraemos con otro tipo de actividades. Pero si nos es útil para listening y entender sin ningún ruido y las veces que sean necesarias (Grupo focal 3).

Es cómodo hacer los trabajos dentro del aula, porque si lo realizamos en la casa nos distraemos con otras actividades, además si se nos presenta una inquietud con el docente, de frente le podemos preguntar para aclarar muchas dudas a diferencia de hacerlo solo en la casa o en diferente lugar (Grupo focal 4).

Si bien es cierto, la figura del profesor es importante para aprender una lengua extranjera, no deja de ser verdad que la plataforma virtual, en el marco del modelo de AI, ha permitido complementar lo que están aprendiendo, sin embargo, algunos estudiantes ven a la plataforma como si se tratase de un refuerzo o una tarea. Pese a las recomendaciones de revisar el material de la plataforma previo a la clase, los estudiantes tendían a revisar el material después de la clase presencial.

La clase favorita en ningún caso permitió evidenciar que tenía que ver con el inglés. En efecto, en todos los casos se evade el nombre de una asignatura y se ofrecen explicaciones de qué clases son las más interesantes. Se destaca el papel del docente. “Porque el docente la hace interactiva con los demás estudiantes, interesante para seguir investigando en casa, hay buena comunicación y buen entendimiento” (Grupo focal 1). De manera general argumentan que la didáctica empleada por el docente es la que hace interesante una clase:

El gusto depende en la metodología que le pone el docente para la enseñanza de los estudiantes, el desempeño y las ganas que tiene de transmitir esas ideas a nosotros, sin dejar de lado la dinámica, interacción, y practica para aprender aún más (Grupo focal 3).

Por último, una crítica que conviene recoger es que los estudiantes terminan viendo a la clase como una forma de aprender similar al aprendizaje semipresencial. “Nos da la opción de tomar la materia de forma semi-presencial para mejor entendimiento” (Grupo focal 4).

Se advierte que existió menos interés por las actividades en línea. La plataforma se redujo a material de refuerzo. Sin embargo, se trata de actividades que no son valoradas en puntuaciones o notas. Los estudiantes son conscientes de que podrían aprovechar más la materia si es que realizan sus actividades de la plataforma, pero también saben que no tienen la obligación de cumplir si es que quieren aprobar el semestre académico.

En la segunda fase, los docentes han concebido a la clase invertida desde varias aristas como las razones por las que se involucraron en el proyecto, sus expectativas, las dificultades y la actitud estudiantil. De todos estos códigos, el que más destaca es uno negativo que se refiere a la poca colaboración de la mayoría de estudiantes en lo que respecta al uso de la plataforma. Los estudiantes no cumplían con la revisión y no existía manera de estimular la realización de esta actividad pues, de acuerdo a la nueva modalidad de evaluación, no podía ser valorada ninguna actividad intra o extraclase. En lo que respecta al rendimiento de los estudiantes, se debe destacar el incremento de algunas destrezas en el siguiente orden: comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, no obstante, se advierte un retroceso en lo que respecta a la comprensión auditiva de los estudiantes. A nivel general, el promedio muestra un avance no significativo que en promedio va de 6,44 puntos a 6,55 puntos. En lo que respecta a la opinión de los estudiantes se debe señalar que la mayoría de quienes participaron del grupo focal, sostienen que la plataforma de trabajo es simplemente un refuerzo de lo que están viendo en clases, pese a las recurrentes explicaciones de los docentes para ver videos, escuchar audios o leer respecto a lo que verán en la siguiente clase, los estudiantes, se mantienen en la idea de que es útil para reforzar conocimientos adquiridos en clases. También se concibió el aprendizaje como semi-presencial, una modalidad bastante tradicional de aprender. A nivel general, se advierte menor compromiso de los estudiantes con el proceso de intervención.

5.3. Conclusión

Con base en la experiencia de las dos fases del presente estudio que se han abordado en el presente capítulo, se debe considerar que los estudiantes incrementaron de forma significativa sus destrezas básicas una vez que se implementó el modelo AI. La mejora en las destrezas básicas empezando por la comprensión auditiva, seguida por la comprensión lectora, son dos claras muestras del éxito del modelo de AI pues lo receptivo es aprovechado en casa y lo productivo en clases. Como se advierte, las destrezas

receptivas son las que más han mejorado los estudiantes debido a que se ha invertido su proceso. Ello ratifica lo sostenido con respecto a las actividades que se deben hacer en casa y las que se deben hacer en clases. Cabe indicar que al ser más altas que las actividades productivas no supone que siempre debe ser así. Los docentes podrían identificar debilidades en sus procesos áulicos para corregirlas y aumentar de forma equilibrada las cuatro destrezas básicas. Sin embargo, en lo que respecta al uso de la lengua, no siempre es de esperar un incremento en términos de rendimiento académico. En la experiencia del presente caso, incluso se advirtió que se pueden encontrar resultados negativos que repercuten en el promedio general. En la búsqueda de la enseñanza de la lengua orientada hacia la comunicación, los estudiantes no están acostumbrados a solventar problemas vinculados a la gramática de la lengua de forma aislada, así como tampoco deberían acostumbrarse, sino que el uso de la lengua debe reflejarse en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas dentro de un contexto comunicativo.

Por último, se encontró que los dos actores educativos perciben de forma favorable al AI. Sin embargo, ello no implica que existan algunos reparos de unos y otros, como cuestionar el tiempo empleado para planificar una clase, en el caso del profesor o, el tiempo destinado para ver un video previo a la clase, en el caso de los estudiantes. Más allá del estrés que supone acostumbrarse al modelo AI, se advierten muchas ventajas que los propios actores educativos celebran. Una de éstas es que, los docentes al disponer de una plataforma pueden reutilizar (reciclar) el material de la plataforma en otros cursos lo que, en adelante, facilita su actividad profesional. En el capítulo siguiente se discutirán estos resultados en el marco del estado del arte y la teoría en general.

CAPITULO VI:
Discusión de los resultados

Introducción

La realidad y la necesidad de las instituciones de educación superior de graduar profesionales que puedan desarrollarse internacionalmente se han convertido en uno de los objetivos principales en el área de la educación. Los cambios que se producen en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen implicaciones en todas las esferas, incluida la educación, que es el área de estudio del presente trabajo. Con el fin de que la educación superior proporcione a los estudiantes conocimientos actualizados y conjuntos, de habilidades relevantes para su aprendizaje continuo, necesita mantener estándares que van con pedagogías innovadoras para ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos. Esta situación ha dado paso a modelos educativos innovadores que abren camino a los aprendizajes activos, como es el caso del AI. En el presente capítulo se discuten los hallazgos con respecto a cada una de las preguntas de investigación formuladas. Es así que, la información se organiza en seis apartados que abordan la problemática de los estilos de aprender y enseñar, la planeación de las AI, así como se presentan los resultados en términos de rendimiento de los estudiantes y percepción de parte de los actores educativos.

6.1. Los estilos de aprendizaje

Para implementar el AI es necesario partir de los estilos de aprendizaje, algunos estudios como el de Soliman (2016) han encontrado pertinente reconocer si los estudiantes son visuales o verbales, sensitivos o intuitivos, activos o reflexivos, así como secuenciales o globales. Identificar los estilos de aprendizaje permite decidir qué material usar para diseñar e implementar un módulo. En el presente caso, con el propósito de identificar cuáles son los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes de inglés del tercer nivel del Sistema de Créditos, se empleó el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (cuya última validación la realizó Cotton, 2013) en los estudiantes que cursaban el tercer nivel del Sistema de Créditos. Los resultados de este instrumento muestran que los niveles dominantes son para aquellos que tienen un perfil reflexivo (divergente) y activo (acomodador), entre estos dos indicadores no se advierten diferencias. Sin embargo, existen dos estilos que obtuvieron un nivel bajo correspondiente al estudiante teórico (asimilador) y pragmático (convergente) —éste último es el más bajo—, ambos no sólo se distinguen con respecto a los dos estilos altos, sino que también tiene diferencias significativas entre ellos. Estas diferencias que dan mayor porcentaje al estilo divergente se han encontrado en diversos grupos de estudiantes universitarios no necesariamente en

que están cursando el inglés como lengua extranjera. Este es el caso del estudio de Romero Agudelo et al. (2010) y Díaz-Véliz et al. (2009), aunque también se advierten estudios en grupos de profesionales en los que prevalece el estilo convergente y asimilador como es el caso de Álvarez y Domínguez (2001). Todos estos autores, con los quienes suscribe el autor del presente trabajo, sostienen la necesidad de identificar los estilos de aprendizaje (que pueden cohabitar en un mismo estudiante) pues constituyen un predictor muy importante del desempeño académico. Al igual que Kolb, Gardner (2011) sostiene que se aprende mejor si es que se conoce, respeta y promueve los tipos de aprendizaje que cada individuo tiene.

El hecho de considerar a los estudiantes principalmente como reflexivos muestra una característica peculiar del grupo, según la cual, los estudiantes tienden a analizar la información que se provee en una asignatura, es decir, no se trata de estudiantes receptivos, sino que aprenden de forma más activa. Mientras que, al señalar al estudiante activo se hace referencia a los estudiantes que gustan de interactuar y de practicar lo que aprenden. Si bien es cierto que no existen muchos estudios que hayan trabajado procesos preliminares a la implementación del modelo de AI con el Inventario de Kolb, algunos sí lo hacen. Este es el caso de Kim (2017) quien encontró que el nivel pragmático es el más alto entre estudiantes de Corea, a continuación, se halla el estilo teórico, el cual no se distingue de los niveles más bajos que son activo y reflexivo. En tal sentido las condiciones iniciales de los estudiantes de la Universidad de Cuenca, a diferencia del estudio citado, se prestan de mejor manera hacia el empleo del AI. El estilo activo de los estudiantes de esta institución tiende a aceptar retos y comprometerse con las actividades planteadas por el docente, mientras que, el estilo reflexivo es promotor de la crítica y el cuestionamiento a aquello con lo que no se muestran conformes.

Para iniciar un proceso de implementación del modelo AI se espera que los estudiantes asuman el desafío de desarrollar destrezas de la lengua a través de actividades asíncronas (como leer y escuchar) planteadas en una plataforma, pero que, a su vez, sean capaces de ofrecer una retroalimentación crítica para garantizar que el proceso desarrollado es acorde a sus necesidades y requerimientos. Por otro lado, en otro estudio, desarrollado por Tadayonifar y Entezari (2020), se advierte un símil metodológico, aunque en su caso no emplearon el cuestionario de Kolb, sino el Inventario de Inteligencias Múltiples de Fleming (2011) para identificar las preferencias en las formas de aprender (visual, auditivo, lecto-escritor y cinestésico). No obstante, entre los cuatro estilos, el grupo

mayoritario de estudiantes iraníes no se adhiere a ninguno en particular, sino al tipo mixto, le sigue a esta combinación, el estilo lecto-escritor y auditivo, mientras que, los niveles más bajos se encuentran con el visual y cinestésico. Nuevamente, el perfil de los estudiantes de la Universidad de Cuenca se muestra algo más apegado a las actividades prácticas, un aspecto que se debe aprovechar, de manera síncrona, en el desarrollo de la producción oral y escrita.

En concordancia con los hallazgos reportados, el diseño de las actividades de intervención tenía que orientarse a aprovechar la capacidad proactiva que tienen los estudiantes, pero, a la vez, a aumentar su capacidad de comprensión teórica, una capacidad que se desarrolla mediante destrezas receptivas como leer y escuchar que caracteriza probablemente a otros grupos de estudiantes. En este sentido, las actividades no necesariamente debían apuntar a practicar ejercicios, sino a la capacidad receptiva de los estudiantes mediante la comprensión lectora y auditiva. En estas circunstancias, conviene señalar que las actividades tienen apego a la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1986), según la cual el recordar y entender son niveles que los estudiantes pueden realizarlos de manera independiente al docente (casa), mientras que, los niveles de aplicación y análisis requieren de la guía del docente (clases). Fue así que, la lectura y la comprensión auditiva se trabajaron mediante el modelo de AI en casa, mientras que, las actividades productivas como la expresión escrita y oral que demandaron de interacción, se las realizó en clases.

En efecto, es evidente que las destrezas comunicativas de la lengua se pueden y se deben mejorar ya que ello constituye el sentido mismo del aprendizaje de un idioma. Sin embargo, existe poca literatura en torno a la modificabilidad de los estilos de aprendizaje. Al respecto, Coffield et al. (2004) sugieren que no es conveniente señalar que los estudiantes poseen estilos de aprendizaje únicos, sino que éstos pueden modificarse dependiendo del contexto y de las necesidades. En este sentido, es de esperar que los estudiantes participantes de este estudio hayan recurrido a diversas formas de aprender adecuándose al contexto síncrono y asíncrono del modelo AI guiado por el profesor. En tal razón, no basta con asumir que los estilos de aprendizaje son los únicos elementos para diseñar un modelo de AI, existen muchos otros, entre ellos, los estilos de enseñanza de los docentes.

6.2. Los estilos de enseñanza

Para responder a la pregunta de investigación sobre ¿cuáles son los estilos de enseñanza que tienen los docentes de inglés del tercer nivel del Sistema de Créditos? se consideró los resultados de las seis dimensiones del test de Dunn y Dunn (1979a). En los resultados obtenidos, es muy evidente que el docente se centra más en el estudiante con respecto a las *características de la enseñanza y el manejo de la clase*. Ello implica que el docente se interesa por conocer cómo y cuánto aprenden sus estudiantes. Otra característica es que este docente tiende a ser flexible en términos de teorías que sustentan a la *filosofía educativa* apegada al aprendizaje en el que el estudiante es el centro. A la filosofía educativa se la aborda desde el uso combinado de educación alternativa, currículo, educación humanista, estándares por nivel y rendimiento educativo. Le sigue a esta característica las *metodologías de enseñanza* que han sido impartidas en clase como clase activa con grupos de trabajo pequeños, empleo de audiovisuales, discusión en clase y enseñanza personalizada. Condiciones que presentan una didáctica más centrada en el estudiante que en el profesor.

Aunque son positivas, en menor medida se hallan las técnicas de evaluación, las cuales revelan que existe una combinación entre evaluaciones basadas en las expectativas del docente por lo que se evalúa principalmente con pruebas elaboradas por él (particularmente aquellas relacionadas a las formas de aprender que tienen los estudiantes) y aquellas que dan oportunidad al estudiante para autoevaluarse o co-evaluarse. Por último, se halla la *planificación instruccional*, misma que muestra que los docentes diseñan sus clases pensando en actividades creativas, lúdicas, trabajos en grupo, juegos de roles, entre otros, siempre tomando en cuenta la situación del diagnóstico realizado previamente.

Con respecto a los tres indicadores del *ambiente de clases* se encontró que existen muchas alternativas para que los estudiantes elijan temporalidad y espacialidad para sus clases en términos de horarios y campus a disposición. Otros aspectos del ambiente de clases son las condiciones multisensoriales creadas por el docente para aprender, así como la organización interna de la ubicación dentro del aula. Es importante mencionar que los estudiantes tienen libertad de elegir los horarios dispuestos por la universidad e incluso pueden cambiarse de campus según su conveniencia de horarios. Este tipo de flexibilidad hace que el Instituto de Idiomas tenga un ambiente de aprendizaje a nivel general muy alto.

Un siguiente punto dentro del ambiente de clases es el trabajo con *grupos de estudiantes* que implica a las facilidades que brinda el docente para que el aprendizaje se desarrolle socialmente, ya sea grupos de trabajo o en parejas. Por último, dentro del ambiente de clases, se ubica a la *distribución de aula*. En este caso, con los resultados bajos obtenidos, existe una visión intermedia, según la cual, ocasionalmente el espacio en el que se desenvuelven se centra en el estudiante. Los grupos de estudiante que participaron de este estudio lo hicieron en algunas facultades en las que las aulas destinadas para el aprendizaje de idiomas tienen pupitres metálicos pesados e individuales, así como espacios es bastante reducidos para acomodar del mobiliario de otra manera que no sean en columnas. A los docentes de inglés que rotan en su función y que tienen experiencia trabajando con mobiliario apropiado en aulas grandes, les resulta incómodo trabajar en este tipo de aulas con las limitaciones de mobiliario.

Por lo expuesto, la organización del currículo permite al docente involucrarse en el bienestar general de sus estudiantes, atendiendo a sus necesidades particulares. El educador retroalimenta a cada uno, sin que ello suponga un papel autoritario. Característica sobresaliente de este asunto es que el docente se preocupa por saber y comunicarles cuánto han aprendido. Este perfil es muy adecuado para el empleo del AI pues se espera de un docente que pueda monitorear el trabajo de sus alumnos. Shi et al. (2019) en su estudio encontraron que el AI tiende a ser más exitoso si es que los docentes son capaces de integrar personalización y productividad de los estudiantes.

Sin embargo, de todas las dimensiones del cuestionario de Dunn y Dunn (1979a) la que mayor afinidad tiene con el AI es el empleo de las metodologías del aprendizaje centradas en el estudiante, dentro de la dimensión de metodologías de enseñanza. Al respecto es importante mencionar que se preguntó a los docentes sobre el uso de recursos multimedia como videos instruccionales, audios y demás insumos que pueden canalizarse mediante las plataformas tecnológicas. Ello es de vital importancia pues permitió identificar qué docentes poseen cualidades para emplear las TIC a fin de hacer que sus estudiantes puedan investigar y fortalecer sus aprendizajes fuera del aula de clases, como señala Koponen (2019), sólo así es posible generar un pensamiento analítico, autoaprendizaje y habilidades cognitivas. No obstante, en la evaluación se advirtió que no todos los docentes poseen estas habilidades. El empleo de estos recursos en sí mismo no cumple un objetivo sino un procedimiento para alcanzar un desarrollo apropiado de las destrezas de la lengua.

Un aspecto central que se encuentra en un término medio dentro de la evaluación a los docentes fue el hecho de emplear con los estudiantes materiales programados con antelación, dentro de la dimensión planificación instruccional. En efecto, el AI concibe que las actividades que usualmente se realizan en la clase, se las hagan en casa, mientras que, aquellas que se suelen hacer en casa se las hagan en clase (Kim et al., 2014). Ello implica que las actividades receptoras que se consideran más pasivas como leer, escuchar o ver alguna información a través de plataformas puedan ser desarrolladas en clase; mientras que, aquellas actividades que implican discusión, interacción, resolución de dudas, producción lingüística o escrita se realicen en clases con la guía del docente, de tal modo que puedan estar acompañados al momento de desarrollar sus habilidades y destrezas de orden superior (Radia, 2019; Jovanovic et al., 2019). En tal sentido, los estudiantes individualmente tienen acceso a los procesos de clase fuera de clase (Lai et al. 2016). A diferencia de la clase tradicional, en la que los estudiantes son más receptivos debido a que es un modelo centrado en el docente quien transfiere los conocimientos (modalidad síncrona), en el AI los estudiantes adquieren los conocimientos a través de los recursos multimedia (modalidad asíncrona) y en clases se dedican a utilizar el conocimiento (modalidad síncrona) se tornan más activos y participativos en el desarrollo de sus destrezas (Evans et al., 2016). El papel del docente como instrucción trasciende el aula de clases y se convierte en un guía cognitivo que motiva y proporciona retroalimentación pertinente para el estudiante pueda alcanzar sus logros de aprendizaje (Kim, 2017). Con base a los resultados obtenidos, este criterio fue importante en la selección de los docentes pues se asume que, si emplean materiales programados con anticipación, es factible que puedan adaptarse de mejor manera al modelo del AI.

Finalmente, un elemento que se consideró en la selección fue si el docente está de acuerdo en la necesidad de asumir los estilos de enseñanza y aprendizaje combinados. El hecho de asumir que los profesores tienen formas de enseñar que se adecuan mejor a ciertos estudiantes, no implica que estas formas sean estáticas, tiene que haber un punto de mediación para que tanto docentes como estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje. Una ventaja del AI es que el docente crea el entorno de aprendizaje apropiado para que el estudiante avance a su propio ritmo en el componente asíncrono (la hora en la que puede acceder a una plataforma, el lugar, el dispositivo a través del que accede, etc.). Por otra parte, el estudiante ya no tiene que entender directamente de lo que enseña un profesor en su clase magistral, sino que se torna en un agente activo que produce,

cuestiona, propone y hasta interpela a su docente (Bergmann, 2017). En consecuencia, las formas de aprendizaje del estudiante se complementan con las formas de enseñar del profesor, quien no necesariamente es un proveedor de los conocimientos y sus usos, sino de los mecanismos para acceder a ellos y aprovecharlos. Chermahini et al. (2013) indican que existe una amplia evidencia que indica que la relación entre los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje puede ayudar a los estudiantes a desarrollar significativamente el rendimiento académico a nivel universitario y específicamente en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estos autores también encontraron que los estilos de aprendizaje se pueden considerar como un buen predictor del rendimiento académico por lo que recomiendan tener en cuenta para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, así como es posible modificar los estilos de aprendizaje dependiendo del contexto y de las necesidades de aprendizaje, también es posible modificar los estilos de enseñanza. El docente es un ser humano capaz de modificar sus formas de aprender y de enseñar. Autores como Geake (2008) sostienen que los docentes son capaces de darse cuenta que ciertos estilos de enseñanza dan mejores resultados que otros, por lo que, dependiendo de su compromiso, adoptan mejores formas de enseñar.

En el marco de los estilos de enseñanza y aprendizaje, resulta imprescindible repensar la situación actual de la educación superior y determinar el perfil del docente. Al plantear un perfil del docente, es posible identificar características que deben tener las actividades de aprendizaje y finalmente las consideraciones generales que el docente debe tener en cuenta al momento de la implementación del modelo de AI. El perfil del docente juega un papel importante en el desarrollo de destrezas y sobre todo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe disponer de un dominio en el campo de la planificación, manejo tecnológico, flexibilidad pedagógica y didáctica. Algunas competencias generales, acordes a la educación superior, que se espera del docente que busca implementar el modelo de AI, se destacan a continuación.

- Entender que existe una brecha entre la práctica y los contenidos, lo cual genera la necesidad de: 1) entender cuál es el mejor uso del espacio síncrono y del asíncrono y 2) reinventar estos espacios para optimizar el aprendizaje. A partir de ahí, es posible planificar las actividades que se llevarán a cabo en clase y aquellas que se llevarán a cabo autónomamente.

- Determinar los objetivos de aprendizaje del tema o de la unidad e identificar los contenidos/actividades en las que los estudiantes tienen mayor dificultad.
- Diseñar actividades que permitan dar el salto de la asimilación de contenidos a la formación de competencias y destrezas universales, desarrollar las habilidades de controlar el ritmo y el tiempo de aprendizaje, así como aprender autónomamente.
- Entender que invertir el aprendizaje no se trata de crear buenos videos o del espacio individual, sino de ayudar a los estudiantes a hacer la transición de los niveles inferiores de aprendizaje a los intermedios y de allí a los superiores.
- Desarrollar materiales de aprendizaje y evaluación que permitan que todos los estudiantes, dentro de una clase, aprendan de manera efectiva, sin importar las diferentes habilidades que ellos puedan tener. Actividades que enganchen, motiven y guíen a los estudiantes.
- Enseñar a maximizar los videos y demás recursos multimedia mediante técnicas acordes a su estilo de aprendizaje. Estas actividades deberían realizarse al inicio del semestre para que ellos comprendan como hacer uso de estas herramientas en el espacio individual.
- Proveer a los estudiantes de una variedad de medios para entender nueva información, en términos de construir contenido, procesar, construir y darles sentido a las ideas, tomando en cuenta sus diversos estilos de aprendizaje.
- Realizar evaluaciones sumativas para determinar los logros alcanzados por los estudiantes y, evaluación formativa, para monitorear el progreso de los estudiantes e identificar sus fortalezas y debilidades.
- Crear un espacio de comunicación entre el docente y los estudiantes para atender situaciones particulares.

Desde luego, los puntos aquí expuestos no constituyen una lista exhaustiva de las competencias que debe tener un docente, sino aquellas que más se visibilizaron a partir de las experiencias de los estudiantes y docentes participantes del presente estudio que han dado lugar a la reflexión del autor.

6.3. Actividades autónomas de aprendizaje

La cuestión relativa al nivel de aprendizaje de los estudiantes permitió responder a la pregunta ¿cómo se puede ejecutar el modelo de AI en el tercer nivel del Sistema de Créditos? Oficialmente el IUL de la Universidad de Cuenca establece que el nivel de

salida de inglés de este grupo es el A2+. Según el Marco de Referencia las competencias que se espera que dominen los estudiantes que logran un A2+ permiten una comprensión y producción de la lengua básicas. Del estudiante se espera, por ejemplo, que pueda entender claramente los puntos principales de una conversación habitual sobre diferentes temas relacionados al trabajo, escuela, hogar, entre otros. También se aguarda que pueda desenvolverse en situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Otra expectativa es que pueda producir textos simples y relacionados a temas familiares o de interés general. Finalmente, se aguarda que el estudiante sea capaz de expresar sus experiencias y eventos, sueños, esperanzas, metas y ambiciones y justificará brevemente sus opiniones. Al respecto, fue necesario planificar material relativo al nivel de comprensión y producción lingüística de los estudiantes. La trayectoria en la planificación de material en el tercer nivel del IUL estaba principalmente vinculada a la lectura y la producción escrita pues se esperaba del docente que se expresa en la lengua extranjera, genere insumos para la comprensión auditiva, así como evalúe la expresión oral. Fue en este sentido que se trabajó buscando material de audio y video comprensible para el nivel de los estudiantes.

No existen estudios específicos sobre el nivel de inglés A2+ con respecto al empleo de la clase invertida, sin embargo, varios estudios aluden a nivel de los estudiantes con los que han trabajado. Por ejemplo. Si bien es cierto, no se puede discutir sobre la preparación de material específico para el nivel, sí se pueden identificar actividades y recursos del gestor Moodle acordes al AI.

Las actividades son el elemento que los docentes utilizan con el fin de ayudar a los estudiantes a alcanzar sus logros de aprendizaje. Para establecer qué actividades acordes a los estilos de aprendizaje y enseñanza del tercer nivel del Sistema de Créditos, dentro del gestor de aprendizaje Moodle, se alinean al modelo de AI fue necesario identificar las posibilidades de la plataforma. El primer criterio para establecer estas actividades es diseñar un sistema de gestión del aprendizaje amigable con el usuario, concreto y de fácil manejo. Las actividades dentro del sistema de gestión de aprendizaje deben ser realizables y no ser difíciles, de lo contrario los estudiantes pueden terminar desmotivados.

Debido a las bondades que posee un *video* para integrar varios recursos, éste constituyó la herramienta más utilizada de AI en el presente estudio. A partir de las fortalezas y debilidades identificadas en los docentes y estudiantes que fueron comunicadas en los

resultados de este estudio, se pueden establecer diversos criterios para diseñarlos. Sin embargo, en este apartado, se destacan a los más importantes.

- Seleccionar o producir videos que oscilen entre 3 a 10 minutos. Algunos expertos (poner dos referencias como ejemplo de tales expertos) son más específicos, recomiendan que, para una clase de una hora, el video debe ser máximo de unos 15 minutos. En cualquier caso, se sugiere que los videos no duren más de este tiempo.
- El video debe incluir actividades que permitan al estudiante constatar que comprendió el contenido. Para ello, el docente puede editar el video de tal forma que las actividades se visualicen dentro del mismo. Por ejemplo, existen herramientas que permiten modificar videos para incluir preguntas de forma visual o textual en tiempo real. Además, se sugiere que se incluya no más de tres actividades o preguntas.
- Para las clases, en la medida de lo posible adecuar un mobiliario que permita trabajar cómodamente de forma individual y grupal. En caso de clases virtuales se recomienda trabajar con plataformas de videoconferencias con herramientas que semejen el trabajo presencial individual y grupal.
- Contener información clara y concreta respecto del curso y de lo que serán sus responsabilidades. En el mejor de los casos, realizar un video promocional en el que docente explique los lineamientos generales del curso.

En la aplicación del presente estudio también fue necesario utilizar las *etiquetas* debido a que éstas permiten empotrar los videos directamente, sin la intermediación del URL. Otro recurso muy empleado fue los *archivos* en los que se dispone de información descargable de documentos como Power Point, PDF y audio. En relación a este recurso, también se emplearon las *carpetas* que fungen de repositorio de archivos, mismas que permiten agrupar y organizar varios documentos respecto de algún tema en particular. Un tercer elemento constituyó los *foros*, esta actividad permite desarrollar una interacción asíncrona entre estudiantes. Por último, se emplean *tareas* como un recurso para desarrollar escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes experimentan independientemente una situación para ofrecer una solución a un problema. Al respecto se deben considerar diversas actividades y recursos afines al AI como tareas, *chats*, *archivos*, *carpetas*, *foros*, *etiquetas*, *URLs* y *Wikis* (Nash y Rice, 2010).

Los hallazgos del presente estudio dejan ver que los estudiantes se sienten satisfechos con el proceso invertido de su aprendizaje. Las declaraciones de los grupos focales muestran que los estudiantes pudieron profundizar más en los tópicos con los que ya habían tenido contacto previo en la plataforma, antes de recibir clases presenciales. Al respecto, el estudio desarrollado por Jeong (2017) deja ver que existe una estrecha relación entre el AI y la plataforma Moodle. El autor empleó carpetas, videos, tareas, cuestionarios en línea y foros de discusión. La mayoría de los participantes coreanos de este estudio se mostraron satisfechos y motivados con el empleo de estos recursos de la plataforma y señalaron que los videos, audios y archivos fueron efectivos, informativos y entretenidos para aprender inglés.

Otro estudio similar realizado por Caliskan y Bicen (2016) llegó a similares conclusiones en estudiantes turcos. Los estudiantes se mostraron muy satisfechos con el empleo de videos y otros recursos de Moodle que les permitieron concentrar más su atención en la materia. Parte de su satisfacción tuvo que ver con el hecho de que los recursos y actividades estuvieron disponibles en cualquier momento y lugar.

Los hallazgos de Jeón (2017) y los de Caliskan y Bicen (2016) muestran un nivel de satisfacción similar a los hallazgos del presente estudio. El hecho de disponer de recursos y actividades de aprendizaje en línea permitió que los estudiantes puedan acceder fácilmente según su disponibilidad para comprender de mejor manera la materia. Otra razón importante que merece ser estudiada es que la que la plataforma Moodle tiene mérito de permitir a los estudiantes trabajar sin la presión de un horario o la presencia física de sus compañeros de clase, ello ha dado como resultado que los estudiantes se sientan más cómodos, reduzcan el nivel de ansiedad e incluso disfruten del proceso de aprendizaje (Chen Hsieh et al., 2016).

6.4. Impacto AI en las destrezas y nivel lingüístico

La pregunta de investigación sobre las diferencias existentes entre la situación previa y posterior a la implementación del modelo de AI es posible de contrastarla con varios estudios. Antes es menester recordar que los hallazgos del presente estudio consideran a la destreza auditiva como aquella que alcanzó un mayor puntaje, le sigue a esta destreza la comprensión lectora, luego está la producción oral, a continuación, se encuentra la expresión y, por último, se encuentra la gramática. Cabe recalcar que la gramática no es una destreza ni un elemento discreto separado de las destrezas, sino más bien un nivel

lingüístico estrechamente vinculado a las cuatro destrezas básicas, susceptible de ser evaluado por separado según el MCER (Consejo de Europa, 2002). A continuación, se discute por separado cada una de las cuatro destrezas lingüísticas y la gramática para establecer parangones con otros estudios.

En promedio la destreza que más subió fue comprensión auditiva con el 16% de incremento porcentual al concluir el proceso de intervención. Ello implica que los estudiantes al estar más expuestos a escuchar la lengua extranjera mediante los recursos multimedia, mejoraron significativamente esta capacidad. Tadayonifar y Entezari (2020) obtuvieron 3,9 puntos más una vez que concluyeron su proceso de intervención basado en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Tadayonifar y Entezari encontraron que el nivel más alto de esta destreza corresponde al estilo de aprendizaje visual y auditivo de los estudiantes. Por su parte la comprensión auditiva del estudio desarrollado por Amiryousefi (2017) que no tuvo un pre-test pero controló con una prueba de comprensión auditiva aplicada a tres grupos diferentes: un grupo estructurado con el AI, otro grupo semi-estructurado con AI y un tercer grupo con clase convencional. En la prueba del docente se encontró un nivel mejor para el grupo estructurado y semiestructurado con el AI pues en ambos casos obtuvo un nivel superior con al menos cuatro puntos por arriba del grupo convencional. Un tercer estudio que hace foco únicamente en la comprensión auditiva tras un proceso de enseñanza con AI fue desarrollado por Namaziandost (2019) muestra un avance de 6 puntos. De su parte, el estudio de Leis (2018) demostró un aumento de 8 puntos porcentuales en esta destreza.

En consecuencia, todos los estudios que se han intervenido con el AI muestran resultados muy favorables para el mejoramiento de la destreza auditiva. Estos estudios atribuyen a que esta destreza obtiene un nivel significativo de mejora debido a que los estudiantes cumplieron con la tarea de ver y escuchar videos instructivos con la libertad de pausarlos, adelantarlos o repetirlos (esforzándose por comprender), sobre el tópico de la clase previo a la clase, con el objetivo de participar más activamente. Estudios futuros deberían concentrar su atención en distinguir si existe algún efecto visual (lenguaje corporal) que favorezca al mejoramiento de esta destreza aislándola al punto, únicamente, de escuchar audios para compararla con quienes además de escuchar ven expresiones y movimientos corporales.

Luego se encuentra la comprensión lectora que subió en 13,5% tras el proceso de intervención, al igual que la actividad de escuchar, leer como actividad realizada en casa, incrementó la comprensión de los estudiantes. En el estudio de Tadayonifar y Entezari (2020) el incremento es de 4 puntos y supone un avance particularmente para los estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje auditivo y de lecto-escritura. El estudio de Leis (2018) demostró un aumento 8 puntos porcentuales. Otro estudio desarrollado por Karimi y Hamzavi (2017) comparó la situación de un grupo experimental al que aplicó el AI y un grupo de control con el que trabajó con una clase convencional, el resultado fue que se logró prácticamente 8 puntos más para el grupo intervenido con el aprendizaje convencional, el nivel de la situación inicial no influyó significativamente en este estudio. Por su parte, Chavangklang (2018) encontró que el postest de un grupo intervenido obtuvo 8 puntos por arriba del pretest. El tamaño de efecto de los estudios citados muestra que impacto del AI es muy alto. Es de suponer que una de las ventajas del AI es que existe un tiempo flexible en el que el estudiante debe dedicarle tiempo a la actividad de leer, previamente a la clase, respetando su ritmo individual de comprensión. El hecho de haber obtenido un buen puntaje en esta destreza permite percibir que esta modalidad de aprendizaje estimula la lectura en un contexto de limitada práctica lectora.

Otro aspecto que mejoró significativamente es la producción oral que subió en promedio 12, % tras el proceso intervención. En esta destreza el estudio realizado por Tadayonifar y Entezari (2020) demostró un aumento de 4 puntos con tendencia hacia arriba. Algo interesante del estudio de Tadayonifar y Entezari es que el nivel más alto de esta destreza pertenece a los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje está marcadamente definido por el estilo auditivo. Por su parte, el estudio de Amiryousefi (2017) muestra que el nivel estructurado y semiestructurado de la enseñanza con el AI tuvo un nivel superior (con dos puntos por arriba) a los resultados encontrados en el grupo que aprendió con una clase convencional. Tanto en el presente caso como en el de Amiryousefi la producción oral se encuentra en un nivel no tal alto y ello es comprensible debido a que, en el material que se provee previamente en la plataforma resulta poco probable para practicar en casa. El estudio de Leis (2018), contrariamente a los resultados obtuvo un resultado no significativo entre la situación inicial y final. Sin embargo, en el trabajo de Tadayonifar y Entezari muestra que obtuvo mejores resultados en esta destreza. Su explicación atribuye a que esta mejora se debe a que la clase ya no receptiva sino principalmente productiva, es decir, que disponen de mayor cantidad de práctica dentro de la clase, mayor

estimulación y mayor autonomía para interactuar en la segunda lengua con el docente y los demás estudiantes. En el presente caso, llama la atención que en el segundo semestre que, en general, tiende a presentar resultados más bajos, esta destreza haya descendido al segundo puesto al ordenar el puntaje de mejora. Ello se debe probablemente al hecho de que los docentes, al no poder evaluar tareas que suelen concentrarse en actividades escritas (debido a las condiciones de evaluación diseñadas para ese entonces), emplearon gran parte de actividades síncronas en la producción escrita y descuidaron la producción oral. En cualquier caso, para comprender esta situación, convendría estudiar la cantidad de interacciones que se producen en las actividades síncronas en el marco del AI.

La situación relativa a la expresión escrita tuvo también un avance no tan marcado como en las otras habilidades, pero supone 9% de mejora con respecto al nivel inicial de los estudiantes. En este caso, el estudio de Tadayonifar y Entezari (2020) aumentó únicamente 2 puntos demostrando que es la destreza más baja en su caso. Contrariamente a este criterio, Ahmed (2016) hizo un estudio focalizado únicamente en la destreza de la expresión escrita en un grupo de estudiantes alcanzado un total de 11 puntos más que la situación inicial. Por otro lado, Ahmed el autor evaluó cuatro aspectos que destaca sobre todos los demás, estos aspectos tienen que ver particularmente con un estilo sobresaliente del grupo intervenido con respecto a un grupo de control que recibió clases convencionales. Ello es de esperarse pues Ahmed concentró gran parte de sus esfuerzos en ejemplificar mediante presentaciones multimedia a ejemplos de textos y tareas extra-clase de escritura, aparte de los ejercicios en clase. Leis (2018) logró aumentar 8 puntos porcentuales con respecto a la situación inicial. Por su parte Ekmekci (2017) que trabaja con una medida más similar al presente estudio, dio como resultado un aumento de 29 puntos el doble de puntos que el grupo de control. Ekmekci atribuye este gran incremento a que existe el AI permitió obtener un mayor nivel de autonomía y trabajo personalizado con los estudiantes. En el presente como en el de Tadayonifar y Entezari no se logró un nivel tan alto de esta destreza debido a que no se modificaron los sílabos como sí lo hicieron Ahmed y Ekmekci a concentrar su atención mayormente sobre esta destreza.

En el uso de la lengua, que alude al empleo de la gramática contextualizada, sufrió un revés en el segundo semestre pues, en lugar de aumentar el promedio como ocurrió en el primer semestre (11% más), tuvo una disminución significativa (14% menos). La mayoría de estudios realizados con la modalidad de AI no ha intervenido en la gramática, un claro ejemplo de esta situación es el estudio de Tadayonifar y Entezari (2020) que únicamente

evaluó las cuatro destrezas básicas. Liu et al. (2019) hicieron un proceso de evaluación de los logros de aprendizaje de la gramática con el empleo del AI en un grupo de control encontrando que este modelo de enseñanza no mejora significativamente el rendimiento del nivel lingüístico cuestión que sí mejora el grupo de control que utiliza la clase convencional. En efecto, Liu et al. no mejoraron la gramática del grupo experimental mientras que subió un 10% en el grupo de control. Este hallazgo dice mucho del modelo de educación que supone el AI, un modelo que no está atado al método de la gramática y traducción, sino que es mucho más afín al enfoque comunicativo en el que la gramática ocupa un segundo plano. Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, es de esperar que la gramática se aprenda de forma implícita a través de métodos activos. Por lo tanto, la disminución obtenida únicamente en el segundo semestre no se considera algo que se pueda sostener a lo largo del tiempo. De hecho, existe una explicación relacionada al proceso de evaluación de los estudiantes. Durante el primer semestre en el que se intervino, los docentes podían emplear la evaluación sumativa del uso de la lengua mediante la participación en clases, las tareas o la producción lingüística en general. Sin embargo, en el segundo semestre, las evaluaciones fueron mayormente formativas, es decir, la evaluación sumativa se restringió a dos pruebas y dos exámenes, ello pudo haber afectado la concepción que tiene el estudiante y el profesor en el uso de la lengua pues se dejó de lado toda la actividad de evaluación procesual. En este semestre los docentes no podían realizar evaluaciones sumativas para constatar que los estudiantes hayan visto el material de la plataforma. En efecto, este cambio en la modalidad de la evaluación terminó por perjudicar el nivel obtenido. No se atribuye al AI la disminución del promedio en gramática sino a un proceso circunstancial de evaluación que la institución experimentó durante aquel semestre.

El AI es un modelo que entre sus múltiples objetivos también pretende mejorar la destreza comunicativa de los estudiantes, por lo que es de esperar que implícitamente también se mejore el uso de la lengua. En tal sentido, el modelo mismo debe encontrar mecanismos para reparar debilidades de un proceso de enseñanza aprendizaje. Más allá de esta situación, es menester considerar que la evaluación de la gramática está implícita en las destrezas productivas orales y escritas. Es en estas evidencias en las que se debe constatar si un estudiante ha alcanzado un dominio acorde a su nivel de uso de la lengua.

A nivel general, al comparar con el estudio que tiene mayor similitud al presente, desarrollado por Tadayonifar y Entezari (2020), una vez que se han ordenado todas las

destrezas, se encontró una situación muy peculiar pues únicamente coinciden en el último posicionamiento, en ambos casos, la expresión escrita resultó ser la más baja. Sin embargo, en el presente caso el primer puesto ocupó la comprensión auditiva tanto en la primera intervención como en la segunda. Este hallazgo supone que el haber empleado material audiovisual en la plataforma ha tenido un mayor impacto en términos de desempeño en el nivel de la lengua. Para el segundo y tercer lugar, que corresponde a la producción oral y la comprensión lectora, se advierte un patrón más allá de ubicarse en los puestos intermedios que corresponde al hecho de disponer mayor tiempo en el aula de clases para interactuar en la segunda lengua; así como, la flexibilidad de tiempo que tienen los estudiantes para la realización de diferentes actividades de aprendizaje. Otro elemento de trascendental importancia constituyó el no haber mejorado en la gramática contextualizada relacionada al uso de la lengua en el segundo semestre. En el modelo del AI no es prioridad la gramática sino la comunicación. El AI obtuvo mejores resultados con la modalidad de evaluación que valora aspectos procesuales y no solamente las evaluaciones finales.

6.5. Percepciones sobre el AI en los actores educativos

Para comprender las percepciones sobre las actividades propuestas con el modelo de AI es necesario discernir en varios momentos qué percibían los actores educativos. Si es que se parte de los docentes, es necesario tener en cuenta que, durante los procesos de capacitación, les resultó al menos curioso reconocer que estaban empleando clase convencional en que tradicionalmente el docente entrega los conocimientos al estudiante en una clase presencial con la ayuda de un texto guía. El AI trastoca esta visión y propone al estudiante como alguien que aprende en casa y profundiza sus aprendizajes con el profesor. A medida que empezaron a emplear el AI, los docentes paulatinamente fueron interiorizando el uso del método. Uno de los problemas más comunes que reconocen los docentes fue un mayor empleo del tiempo en la preparación de una clase. Al respecto, Soliman (2016), después de su experiencia con el AI, sostiene que el proceso de implementación requiere de un docente activo, capaz de emplear diversas técnicas metodológicas para hacer las clases más motivadoras. La costumbre de emplear un texto en clases e improvisar cuando surgen novedades se vio afectada notoriamente. Los docentes tuvieron que buscar material audiovisual que no está provisto por ningún texto para subirlo a la plataforma.

A medida que se empieza a implementar un modelo, los docentes logran hacer costumbre del AI pues la plataforma y la búsqueda de material audiovisual se tornan cada vez más habituales y menos estresantes. Aparte de lograr desarrollar destrezas tecnológicas y pedagógicas relacionadas a la creación de entornos de aprendizaje virtuales, cuando las estudiantes llegan a clases interesados en preguntar y hablar sobre el material de la plataforma, los docentes muestran satisfacción con su trabajo. Uno de los estudios que tiene mayor afinidad con la aceptación tecnológica, así como con la valoración del AI es el desarrollado por Chen Hsieh et al., (2016) quien logró obtener una mejora en las percepciones muy significativa tras el proceso de intervención. Los docentes advirtieron que inicialmente para sus estudiantes también les resultó algo estresante tener que revisar a diario su plataforma. De cualquier modo, los docentes están atentos a trabajos realizados en clase, así como a ofrecer retroalimentación para las tareas que se envían para las clases o para trabajarlas de forma conjunta con los datos de la plataforma.

El conflicto inicial que tiene para el estudiante el hecho de recibir clases tradicionales en su formación de carrera y clases invertidas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, les resultó muy novedoso en el semestre 1. Sin embargo, a medida en que se acostumbraron, ellos mismos empezaron a reconocer que esta experiencia puede ser agradable pues aprovecharon de mejor manera las clases presenciales. Algo similar reporta el estudio de Vaezi et al. (2019) quien sostuvo que algunos estudiantes inicialmente reportaron problemas relativos al uso de la tecnología pero que tras solventarlos se mostraron satisfechos con el proceso. En la evidencia cualitativa, se demuestra que a ellos les resultó mucho más fácil de adaptarse al AI que a sus profesores. Los docentes del estudio de Vaezi et al. advirtieron que sus estudiantes serían conscientes de las responsabilidades y el trabajo adicional que ellos adquirirían, por lo que no verían en el AI una manera en la que pretendiesen deslindarse de las responsabilidades de enseñanza.

En la segunda fase, el docente estuvo mucho más familiarizado con el AI, incluso se encontraba más motivado y con la expectativa de tener estudiantes más involucrados en el proceso. Soliman (2016) advierte sobre la ventaja de informar al estudiante sobre su rol para adquirir compromisos y crear nuevas expectativas en el desarrollo de un curso académico. Sin embargo, en el caso del IUL del presente estudio, la modificación en el esquema normativo de la evaluación, afectó a estas expectativas. Los docentes se encontraron con la novedad de que los estudiantes perdieron algo de entusiasmo en

realizar actividades concretas, debido a que éstas ya podían ser evaluadas. En tal sentido, algunos materiales que prepararon en el semestre 1 ya no eran funcionales en el semestre 2. Sin embargo, es de suponer que mucho material preparado en el semestre 1 fue reutilizado en el semestre 2, del mismo modo que se reemplazó y mejoró el material que no se consideró tan funcional. El papel de motivador que ejerce el docente, se supone debería suplir a la evaluación procesual como sugiere en el estudio de Lee y Wallace (2018). Pese a todo ello, sintieron que la plataforma se convirtió en un recurso de refuerzo lo cual disminuyó la concepción pedagógica del AI. Al respecto es importante considerar la reflexión planteada por Soliman quien considera de vital importancia la evaluación de las actividades de la plataforma.

...si la asistencia o las calificaciones están vinculadas con estas tareas previas a la clase, los estudiantes definitivamente las intentarán ansiosamente para obtener las calificaciones. Es importante señalar aquí que las calificaciones no deben ser falsas y otorgadas solo por presentar una evaluación o intentar un cuestionario, sino que deben basarse en la calidad del trabajo de los estudiantes. (Soliman, 2016, p. 128).

Con respecto a los estudiantes, en el semestre 2 se advierte un entusiasmo no muy diferente al semestre 1, desde luego ellos no son conscientes del proceso de AI que se aplicó por vez primera en el IUL. Sus opiniones son muy favorables al empleo de la plataforma. En vista de que algunos estudiantes revisaban los recursos de la plataforma obteniendo evidentes ventajas sobre los demás, los compañeros se vieron estimulados para también ellos atender a las actividades de la plataforma. Por ello, el fin no puede ser en sí mismo una calificación, sino más bien es el resultado de un proceso de aprendizaje “contagioso”. Una de las ventajas para mejorar el aprendizaje es que la evaluación procesual formativa permite ofrecer al estudiante una retroalimentación inmediata para enmendar errores y la posibilidad de obtener apoyo para dar una solución a su situación (Baleni, 2015).

Baleni destaca la evaluación procesual por su potencial pedagógico atractivo, particularmente subraya que la evaluación de actividades en línea tiene efectos positivos debido a que los resultados y la retroalimentación pueden ser inmediatos. Este tipo de evaluación hace del estudiante alguien mucho más activo y productivo en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Vaezi et al. (2018) consideran que el sustento del AI radica

justamente en la retroalimentación, en contraste con la clase convencional. El tiempo que se dispone en clases es un elemento importante pues en una clase convencional normalmente la retroalimentación ocupa un papel marginal cuando en la AI ocupa uno primordial Adnan (2017). Según este autor, la clase invertida permite un aprendizaje constante en clases además de una interacción continua entre los actores educativos.

En definitiva, tanto docentes como estudiantes manifestaron que el cambio de una clase convencional hacia una clase invertida supone un proceso complejo en el que no sólo varía la didáctica, sino la concepción de la educación en general. La educación deja de ser concebida como un proceso centrado en el docente que provee de conocimientos al estudiante para convertirse en una pedagogía centrada en el estudiante. En tal sentido, es este último quien debe acercarse a los conocimientos y buscar profundizar en ellos a través de sus profesores. Al igual que le ocurrió a Adnan (2017), en el presente estudio también se encontró estrés en las primeras semanas, sin embargo, a medida que los estudiantes y profesores se involucran en el proceso, logran familiarizarse hasta el punto de hacer costumbre del proceso. De acuerdo a los testimonios encontrados, si es que se les hubiese entrevistado en las primeras semanas, es posible haber encontrado comentarios negativos sobre la clase invertida. Este particular ha sido señalado por los propios actores educativos quienes comentaron que, al enfrentarse por primera vez a un nuevo modelo de aprendizaje, tuvieron que realizar algunos ajustes que, desde luego, supuso un nivel de estrés. Sin embargo, esto es algo que se supera tan pronto como los estudiantes empiezan a participar de las actividades síncronas, con mayores experiencias de aprendizaje obtenidas en las actividades asíncronas. Como se les entrevistó y se hizo grupos focales al final de proceso, se encontraron, en casi todos los testimonios, palabras muy elogiosas con el AI.

6.6. Conclusión

En el presente capítulo se discutieron aspectos de la teoría vinculados al trabajo de campo, proceso a través del cual se evidenciaron algunos contrastes que permiten presentar nueva evidencia para el estado del arte y se ratificaron varios planteamientos teóricos. Este análisis se realizó tomando en consideración las preguntas de investigación formuladas en el primer capítulo. En el siguiente capítulo, se realiza una exposición de las conclusiones a las que se ha llegado después de todo el estudio, se hace hincapié en las implicancias tanto pedagógicas como de investigación, así como se declaran algunas limitaciones identificadas en el presente estudio.

CAPÍTULO VII:
Conclusiones

A nivel general se concluye que el AI es un modelo que promueve el empleo de estrategias de autoaprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera. Para demostrarlo ha sido necesario considerar los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes de un contexto educativo, así como los estilos de enseñanza que poseen los docentes universitarios. Sin embargo, el modelo de AI no es un dispositivo tecnológico que responde a un manual de uso, sino que demanda la planificación de un proceso complejo en el que se propone conjugar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con los estilos de enseñanza de los profesores.

Uno de los elementos centrales para probar que el AI promueve el uso de estrategias de autoaprendizaje es que en la planificación se considera a las actividades autónomas de aprendizaje que el estudiante desarrolla, pero que han sido organizadas oportunamente por el docente quien actúa como un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias de autoaprendizaje en sí mismas tienen un valor limitado pues la finalidad de su desarrollo es que le permitan al estudiante adquirir una lengua extranjera, lo cual sólo es posible de probar mediante la evaluación de las destrezas básicas del nivel del lenguaje, antes de la intervención y luego de la intervención. Para completar, es necesario probar que los estudiantes y profesores perciben la efectividad del AI en la promoción del uso de estrategias de autoaprendizaje, lo cual es posible de evaluar si es que se considera la opinión de unos y otros de forma abierta y flexible.

En el presente apartado de conclusiones, se abordan cada una de las temáticas aquí expuestas y que se han discutido en el apartado anterior, con abordaje más personalizado desde la opinión del autor del presente trabajo en términos de implicancias pedagógicas e implicancias de investigación.

7.1. Implicancias pedagógicas

Se consideran implicancias pedagógicas a todas aquellas que tienen ver con los procesos de diagnóstico, planificación y ejecución del modelo de AI. En el presente caso, se asumen algunos criterios a raíz la discusión formulada anteriormente.

De las múltiples propuestas que existen para evaluar los rasgos cognitivos de los estudiantes se buscó la más adecuada a la edad de quienes están cursando una carrera en la universidad y las dimensiones que conviene evaluar en el marco del aprendizaje universitario. Al respecto se encontró que el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb tiene cualidades afines a la edad de la población del presente estudio pues ha sido validado

con un proceso de teoría fundamentada con estudiantes de esta edad y luego con otro proceso de validación de la dimensionalidad. La dimensionalidad de esta herramienta permitió evaluar lo que prefiere el estudiante para aprender. Con los resultados obtenidos se pudo establecer si el estudiante es más activo, reflexivo, teórico o pragmático. El hallazgo principal en este sentido fue que los estudiantes son principalmente reflexivos, por lo tanto, requieren de tiempo para poder comprender, procesar y emitir un punto de vista. Estos estudiantes tienden a aprender mejor si es que existen oportunidades para observar y para discernir. Si es que tienen oportunidades para investigar, los estudiantes suelen distinguirse por sus habilidades en este particular. A esta característica para aprender le sigue el estilo activo que muestra un aprendizaje muy práctico, es decir si están sometidos a experiencias emocionantes y mucha acción para resolver algún problema. Ellos asumen que los problemas son retos por lo que suelen liderar el trabajo en equipo.

En tal sentido, el estilo de aprendizaje que requiere ver para comprender se apresta al AI en la medida en que este último provee al estudiante de material audiovisual. En consecuencia, el AI se alinea mejor a las características del estudiante reflexivo que se predispone de mejor manera a autorregular su aprendizaje. El estudiante reflexivo en tal sentido tiene una mejor inclinación para desarrollar procesos de autoaprendizaje. Si bien es cierto, el estudiante goza de estas cualidades, no deja de ser verdad que la otra característica, estudiante activo, se complementa plenamente con la actividad práctica que se desarrolla en clases. En clases el docente espera que los estudiantes participen e interactúen con él y con sus pares, pero más allá del aula, es posible que esta característica permita a los estudiantes utilizar el inglés fuera del aula de clases como es el objetivo de aprender una lengua extranjera.

Por lo expuesto, los procesos de enseñanza basados en metodologías activas de aprendizaje tienen mayor sintonía si es que se identifica las formas de aprender que tienen los individuos. La universidad es el espacio para cultivar habilidades acordes a un perfil profesional, pero, para alcanzar este perfil, no necesariamente existe un único camino. El docente universitario debe ser consciente que cada estudiante tiene un bagaje diferente, más allá de los aprendizajes disciplinares, que le permiten posicionarse como un ser social capaz de resolver problemas en el contexto en el que se desenvuelven. En tal sentido, el

modelo de AI se muestra como una meta estrategia para enriquecer al individuo para fortalecer su proceso de autoaprendizaje.

Así como los estudiantes tienen características particulares de aprender, los docentes también poseen cualidades diferentes para enseñar. En unos y otros se deben reconocer las diferencias para buscar cuáles son los vínculos que les unen y cuáles son las diferencias que podrían limitar este encuentro, de tal suerte que se puedan aprovechar las unas sin soslayar las otras. Los estilos de enseñanza que tienen los docentes de inglés, por su parte, permiten evaluar las preferencias docentes en materia de planificación, metodología, evaluación, manejo del aula y filosofía educativa, pero no sólo proyectándose en su gusto personal, sino en torno a la práctica docente centrada en el estudiante. Así, se sabe del docente en dos extremos bastante claros, cuando se aproxima más al estudiante y cuando se aleja de él dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una característica relevante de este proceso es que los docentes se interesan en saber cómo y cuánto aprenden sus estudiantes.

El propósito de identificar el perfil de cada uno rebasa el diagnóstico para posicionarse en un encuentro equilibrado de los dos actores educativos. Un encuentro pleno entre ellos supone el reconocimiento de la diversidad. Un docente y un estudiante que se sabe diferente reconocen que el otro también tiene un carácter, una personalidad, un pasado y una forma de enseñar y aprender que configuran a una persona, más allá de la etiqueta de estudiante o profesor que aplica en la vida profesional. Sin descuidar el rol que tiene cada uno, al momento en el que se reconocen estas diferencias, se abre el camino no sólo para generar celeridad en el proceso de aprendizaje de una disciplina, sino para desarrollar procesos inclusivos mucho más abarcadores para superar problemas sociales y culturales como la intolerancia política, religiosa, étnica, entre otras.

La manera más adecuada de ejecutar el modelo de AI es partir de la evidencia con respecto a los estilos de aprender y enseñar. De los estudiantes, se sabe que tienden a ser más reflexivos y activos, ello implica que se orientan hacia la divergencia, es decir que aprenden de forma abierta y con habilidades sociales muy empáticas. Se trata de estudiantes críticos capaces de cuestionar aquello que aprenden y cómo aprenden. Una característica adicional para ejecutar el modelo, es que los estudiantes son activos, por lo tanto, saben acomodar sus experiencias para aceptar su aprendizaje como si fuese un reto. En este marco, no sería recomendable emplear un tipo de enseñanza basada en clases

meramente expositivas o la actividad pragmática convergente. Por otro lado, el papel de docente como alguien que maneja la clase preocupándose por cuánto aprenden sus estudiantes y ofreciéndoles un trato horizontal, es una muestra de que también ellos tienen cierta predisposición a trabajar con el modelo de AI.

Sin embargo, no se puede soslayar el nivel de los estudiantes, parte importante de la pregunta es si quienes están aprendiendo una lengua extranjera podrían aprender en el marco de este modelo. Teóricamente cualquier estudiante, sin importar su nivel, puede participar del AI. En estos cursos se espera que los estudiantes puedan desarrollar de manera equilibrada las cuatro destrezas (producción oral y escrita y comprensión lectora y auditiva) para identificar los puntos principales de una conversación habitual sobre diferentes tópicos vinculados al trabajo, escuela, hogar, entre otros. Sin embargo, es menester destacar que las universidades latinoamericanas también tienen como propósito compensar vacíos del sistema educativo primario y secundario, nivelar a los estudiantes provenientes de diversas instituciones, así como formarlos al menos en el nivel principiantes.

El trabajo en la plataforma, de forma individual, puede afianzar el nivel que tienen los estudiantes justamente para poder destacar las ideas centrales de un proceso comunicativo. Las universidades en su afán de promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras incorporan recursos tecnológicos de la información y la comunicación para ir a la par de las necesidades de las nuevas generaciones. Quienes enseñan lenguas (especialmente el inglés como lengua extranjera), constituyen un colectivo académico capaz de socializar y adoptar recursos innovadores para llevar a cabo los procesos didácticos, en razón de la formación pedagógica compartida.

Por su parte, los recursos de una plataforma educativa que tienen mayor uso dentro del modelo de AI constituyen las actividades relacionadas con audiovisuales y lecturas que tradicionalmente se realizaban dentro del aula de clases. Estas actividades deben trasladarse hacia la plataforma. Un ejemplo de estos recursos son los videos de YouTube en los que se explica la gramática o uso de la lengua en un entorno cotidiano, en los que, docentes certificados explican de forma amena y realista. Los estudiantes terminan por identificarse con estos videos y en ocasiones, por su propia iniciativa siguen otros tutoriales para continuar aprendiendo inglés. Más allá de ello, se encuentra el hecho de que el estudiante tiene un antecedente claro para aprender en clases. De tal suerte que, el

proceso presencial áulico, es un complemento de la formación desarrollada en la plataforma.

Además, es importante reflexionar sobre el empleo de las actividades productivas como un *foro*. Ciertamente, el docente puede crear espacios para la interacción y producción lingüística en la plataforma Moodle, pero ello no garantiza el cumplimiento del propósito central del AI. Este modelo procura que la actividad en clase sea muy productiva, es decir, se traslada la tradicional tarea extra-clase a la clase y la actividad receptiva cognoscente se la lleva a casa. Por esta razón, no es muy pertinente que se exploten todas las posibilidades de producción lingüística en la plataforma, pero sí aquellas de carácter receptivo. Una razón clave constituye la formación de habilidades superiores en clase y habilidades menores en casa. De acuerdo a la Taxonomía de Bloom destrezas como recordar y entender son dos cuestiones que los estudiantes pueden hacerlas de manera autónoma (autoaprendizaje), mientras que, aquellas como aplicar, analizar, evaluar y crear requieren de la guía del docente. Estas habilidades de orden superior se alinean plenamente a la visión de Vygotsky quien sostuvo que el individuo aprende socialmente más rápido que individualmente. En definitiva, es oportuno que, en casa, mediante autoaprendizaje, se desarrollen destrezas receptoras y en clases, con la facilitación del docente, destrezas productivas.

Los modelos de aprendizaje basados en el enfoque comunicativo y el constructivismo sugieren partir de la experiencia previa que tienen los estudiantes sobre aquello que van a aprender, sin embargo, esta experiencia únicamente es evaluada en términos de diagnóstico. En el modelo de AI las experiencias previas se combinan con actividades asíncronas propuestas por el docente en una plataforma, por lo tanto, deberían ser evaluadas. Sin embargo, el modelo AI únicamente plantea que, si el estudiante no participa de estas actividades asíncronas, terminará por sentirse fuera del grupo. Esta no constituye una solución si es que se considera que algunos estudiantes podrían adoptar actitudes similares y sentirse identificados para no realizar actividades asíncronas. Sin embargo, más que asignar una calificación, el docente debe estar consciente si los estudiantes están comprendiendo el material y realizando las actividades de la plataforma, y, en caso de identificar problemas, hacer correctivos en la planificación con el objetivo de asegurar que las experiencias asíncronas sean significativas y que repercutan positivamente en las actividades síncronas.

Finalmente, una implicancia pedagógica de especial relevancia constituye el apoyo de modelos probados, como el AI, para trabajar de forma presencial y remota. Las modalidades de enseñanza y aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación llegaron para quedarse a raíz de la pandemia Covid-19.

7.2. Limitaciones

En vista de que el objetivo de investigación apuntaba a conocer cuáles son los estilos de aprendizaje y de enseñanza a nivel general, para diseñar una propuesta de AI, únicamente se identificaron los estilos de aprendizaje a nivel general, previamente a diseñar el modelo, para establecer qué actividades son más acordes a las necesidades generales de los estudiantes del Sistema de Créditos del IUL. Estudios futuros deben planificar actividades específicas en función de las necesidades individuales, antes que las generales, para responder a los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

A las evaluaciones de los estilos de enseñanza y aprendizaje, planteadas anteriormente, deben añadirse la evaluación de las percepciones (que en el presente caso únicamente se hizo de forma *a posteriori*). Estas tres evaluaciones se han realizado de forma transversal, por lo tanto, resulta imposible establecer qué cambios pudieron haberse producido al interior de los estilos de aprendizaje y en la forma de ver al modelo AI. En los resultados únicamente se ha reportado el perfil general del estudiante y el docente de forma *a priori* con respecto a los estilos con los que aprenden los unos y con los que enseñan los otros. Mientras que, respecto a las percepciones que tienen los docentes y estudiantes, únicamente se conocen aquellos puntos de vista que se consolidaron una vez que vivieron el proceso, por lo que no se dispone de evidencias previas con respecto a antecedentes que podrían influir en la implementación del modelo.

Otra limitación constituyó el no haber incluido grupos de control para contrastar el nivel obtenido por los estudiantes que participaron del proyecto de AI con los que no lo hicieron. Es necesario considerar que un buen control en materia de investigación no es posible en un estudio pre experimental, sin embargo, es factible de alcanzar este control mediante el diseño de un estudio cuasi-experimental debido a la imposibilidad de realizar experimentos puros de tan larga duración.

Finalmente, los docentes carecían de los medios para comprobar si el estudiante realmente ha realizado una lectura o ha visto el video completo, razón por la cual se advierte la necesidad de incluir medios de verificación amigables. Algunos de los medios para

verificar la actividad del estudiante constituyen recursos que han sido empleados con menor énfasis pero que formaron parte del modelo de AI, en lo relativo a los chats, tareas y foros. Estos recursos son un complemento de la actividad que se espera desarrolle el estudiante principalmente, que es familiarizarse con el contenido de forma asíncrona y disponer de conocimientos previos para desarrollar las actividades síncronas.

7.3. Implicancias de investigación

En este apartado se abordan dos tópicos que se muestran como evidencia empírica del proceso metodológico desarrollado en este trabajo. Por un lado, se concluye sobre la evidencia cuantitativa y, por otro, sobre la evidencia cualitativa a propósito del proceso pedagógico llevado a cabo y discutido anteriormente.

El presente estudio se ha concentrado en medidas transversales para evaluar los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, así como, solamente ha realizado una evaluación *a posteriori* de las percepciones que tienen los actores educativos sobre el modelo de AI. Con base en el control exitoso realizado al rendimiento de los estudiantes, antes y después de implementarse el modelo de AI, conviene que futuros estudios realicen dos evaluaciones a estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza y las percepciones que tienen los estudiantes y docentes sobre el modelo. Con la información recabada será posible contrastar si es que se han modificado estos estilos cuantitativamente y las percepciones cualitativamente. Los datos de todos estos registros podrían ser analizados mediante ecuaciones estructurales para conocer cuáles son las interrelaciones que existen entre estas diferentes herramientas y sopesar el valor de cada una de ellas en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, es pertinente evaluar el registro de la plataforma Moodle de tal suerte que se pueda disponer de evidencia del nivel de participación que ha tenido cada estudiante. Esta información se puede disponer directamente de la plataforma educativa y se puede someter a un análisis estadístico longitudinal de todas las actividades propuestas. Por otro lado, para asegurar que los estudiantes estén conformes con el material y las actividades, es pertinente diseñar y validar un cuestionario que se pueda aplicar de forma permanente. Con la información recogida incluso es posible establecer hasta dónde esta plataforma puede actuar con una red social educativa. Estos datos deberían ser sometidos a pruebas de correlación y regresión logística, ordinal o lineal multivariantes para identificar y

pronosticar el comportamiento de los estudiantes con el empleo del AI tanto a nivel individual como grupal con miras a comprender la conducta de los estudiantes en Internet.

Este no es el primer estudio en constatar las percepciones favorables sobre el AI, otros en esta línea, también, han encontrado grandes ventajas centradas principalmente en el hecho de disponer de un mayor margen de tiempo para mejorar las destrezas de la lengua extranjera. Sin embargo, en términos promedio, este sí constituye una primera aproximación a demostrar el impacto con respecto a las habilidades específicas, así como a reconocer que el proceso de adaptación a las AI requiere de un trabajo longitudinal. Es decir, para cambiar el modelo de educación centrado en el docente se requiere de un proceso previo muy amplio relacionado a la planificación y pilotaje, antes cursar la ejecución. Incluso ésta, a pesar de que se dispone de una ingente planificación, tiene que ser perfeccionada en el transcurso hasta que los actores educativos se encuentren satisfechos.

En la búsqueda de métodos acordes a la demanda de las generaciones de estudiantes universitarios actuales, que son mucho más interdependientes de las tecnologías de la información y la comunicación, el presente estudio no sólo ha contribuido a engrosar el estado del arte del modelo de AI, sino también a identificar sus limitaciones. El modelo AI no puede ni debe prescindir de las formas de aprender que tienen los estudiantes, sino que debe identificarlas para poder atender sus necesidades con adecuados estilos de enseñanza, considerando que estos estilos son flexibles y modificables según el contexto. Invertir el aprendizaje supone cambiar la estructura de la forma de enseñar y de la forma de aprender, por lo tanto, de asumir que los estilos son susceptibles de modificación tanto más cuanto que las generaciones actuales cuentan con las habilidades de manejo tecnológico para desarrollar aprendizajes autónomos. El fin del modelo de AI no sólo es pedagógico, sino que, a partir de éste, intenta ofrecer una alternativa para producir formas de aprendizaje autónomas que promuevan los intereses de los actores educativos en la búsqueda de un mundo mejor.

Bibliografía

- Abello, D. & Hernández, C. (2010). *Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7798/TO-13140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Abello, D. M., Alonso Tapia, J., & Panadero Calderón, E. (2020). Desarrollo y validación del Inventario de Estilos de Enseñanza para la Educación Superior (IEE). *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 143-154. <https://doi.org/10.6018/analesps.370661>
- Adnan, Müge (2017). Perceptions of senior-year ELT students for flipped classroom: a materials development course. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 204–222. doi:10.1080/09588221.2017.1301958
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114. doi:10.17265/1539-8080/2016.02.003
- Allinson, C.W., & Hayes, J. (1996). The cognitive style index: A measure of intuition-analysis for organizational research. *Journal of Management Studies*, 33, 119-135. <https://10.1111/j.1467-6486.1996.tb00801.x>
- Amiryousefi, M. (2017). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307>
- Andronachea, D., Bocosb, M., & Neculaue, B. C. (2015). A Systematic-interactionist Model to Design a Competency-based Curriculum. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 180(5), 715–721. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.183>
- Álvarez-Flores, D., & Domínguez, J. (2001). Estilos de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad particular. *Persona*, (004), 179-200.

- Al Mulhim, E. N. (2021). Flipped Learning, Self-Regulated Learning and Learning Retention of Students with Internal/External Locus of Control. *International Journal of Instruction*, 14(1), 827-846.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282388.pdf>
- Atkins, M., & Brown, G. (2002). *Effective teaching in higher education*. Routledge.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bajrami, L. (2015). Teacher's new role in language learning and in promoting learner autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 423-427.
- Baleni, Z. G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.
- Bart, M. (2013). Survey confirms growth of the flipped classroom. *Faculty Focus*, 18.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Bennasar-García, M. I., Guerrero, J. A., & Zambrano-Leal, N. Y. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), e11267-e11267.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Longman/Pearson.
- Benson, P., & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

- Bergmann, J., & Smith, E. S. C. (2017). *Flipped learning 3.0: The operating system for the future of talent development*. FL Global Publishing.
- Bloom B.S. (1986) *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. (IX edición). El Ateneo.
- Bonilla-García, M. Á., & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, 57, 305-315.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bonk, C. J., & Khoo, E. (2014). *Adding some TEC-VARIETY: 100+ activities for motivating and retaining learners online*. Open World Books.
- Brame, C. (2013). *Flipping the classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching.
<http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. 2000. *How people learn: Brain, mind experience, and school*. National Academy Press.
- Brostrom, R. (1975). Training Style Inventory. *Developing Effective Teaching*. COMCOR. <http://my.ilstu.edu/.../TRAINING%20STYLE%20IN...>
- Caliskan, S., & Bicen, H. (2016). Determining the perceptions of teacher candidates on the effectiveness of MOODLE used in flipped education. *Procedia Computer Science*, 102, 654-658.
- Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.
- Camargo, A. & Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40.
<https://doi.org/10.17227/01212494.26pys31.40>
- Canfield, A.A., & Knight, W. (1983). *Learning Styles Inventory*. Western Psychological Services

- Celce-Murcia, M., & McIntosh, L. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle ELT
- Chambers, D. W. (1993). Toward a Competency-Based Curriculum. *Journal of Dental Education*, 57(11), 790–793.
<https://doi.org/10.1002/j.00220337.1993.57.11.tb02806.x>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Chavangklang, T., & Suppasetsee, S. (2018). Enhancing Thai EFL university students' reading comprehension through a flipped cooperative classroom. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 238-261.
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
- Chermahini, S. A., Ghanbari, A., & Talab, M. G. (2013). Learning styles and academic performance of students in English as a second-Language class in Iran. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 7(2), 322.
- Chinnammai, S. (2006, November 19). *Effects of Globalization on Education*. University of Madras.
http://guidedresearchwriting.pbworks.com/w/file/fetch/53952209/ImactofGlobalization_EdandCulture.pdf
- Chuang, H.-H., Weng, C.-Y., & Chen, C.-H. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? Flipped classroom does not fit all students. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56–68.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12530>
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. Routledge.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cotton, R. (2013). *Kolb Questionnaire Final*.
<http://www.bunbury.wa.gov.au/pdf/environment/u472/Appendix%2019%20U472%20Community%20Facilitator%20Kolb%20Questionnaire%20Final.pdf>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., & McCulloch, A. W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field methods*, 23(2), 136-155.
[HTTPS://10.1177/1525822X10388468](https://doi.org/10.1177/1525822X10388468)
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. Simon and Schuster.
- Díaz-Véliz, G., Mora, S., Lafuente-Sánchez, J.V., Gargiulo, P.A., Bianchi, R., Terán, C., Gorená, D., Arce, J., & Escanero-Marcen, J.F. (2009). Medical students learning styles in Latin American and Spanish universities: relation with geographical and curricular contexts. *Educación Médica*, 12(3), 183-194.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000400008&lng=es&tlng=en.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979a). Learning Styles/Teaching Styles: Should They... ¿Can They... Be Matched? *Educational leadership*, 36(4), 238-44.
- Dunn, R & Dunn, K (1979b). *Teaching Styles Inventory: An Instrument to identify the way in which a teacher actually functions so as to form groups on the basis of complementary student and teacher styles*. [s.p.i.]. <https://n9.cl/4a611>
- Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 151-167.

- Eurydice, 2006. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. *Eurydice European Unit*.
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, 24(4), 509–530.
<https://doi.org/10.4324/9781315885438>
- Evans, B. J., Baker, R. B., & Dee, T. S. (2016). Persistence patterns in massive open online courses (moocs). *The Journal of Higher Education*, 87(2), 206-242.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777400>
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (Fifth). SAGE Publications.
- Fischer, L. & Fischer, B. (1968). Learning styles, teaching styles, and individualized instruction. In Hildebrand, Edwin Ed. *Quality and the Small School*. 30–34.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED027107.pdf>
- Fleming, N. D. (2011). *Teaching and learning styles: VARK strategies* (2 edition). IGI global.
- Gardner, H. (1981). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.
- Gasmi, A. A., & Thomas, M. (2017). *Academic writing in the flipped EFL classroom: A case study on student engagement in Oman*. In *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (pp. 232-251). IGI Global.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>

- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance publishers.
- Grasha, A., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-11.
<https://10.1080/87567550009596080>
- Gregorc, A.F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory into Practice*, 23(1), 51-55. <https://10.1080/00405848409543089>
- Gudmundsdottir, G. B., & Brock-Utne, B. (2010). An exploration of the importance of piloting and access as action research. *Educational Action Research*, 18(3), 359-372. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.499815>
- Han, Y.J. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. *TESOL Journal*, 2(1), 98–109
- Hew, K.F., & Lo, C.K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18(38), 1–12.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Jabbarova, A. (2020). *Effective 21st century English language teaching styles* [Unpublished manuscript]. Teacher of Foreign Languages Faculty, JSPI.
[https://science.i-educ.uz/index.php/archive_jspi/article/download/3046/2042/7407#:~:text=1\)%20Authority%20teaching%20style%20,utilizing%20in%20its%20own%20field](https://science.i-educ.uz/index.php/archive_jspi/article/download/3046/2042/7407#:~:text=1)%20Authority%20teaching%20style%20,utilizing%20in%20its%20own%20field)
- Jeong, K. O. (2017). The use of Moodle to enrich flipped learning for English as a foreign language education. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, 95(18).
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 library edition*. The New Media Consortium.
<http://privacytools.seas.harvard.edu/files/privacytools/files/2014-nmc-horizon-report-library-en.pdf>

- Jovanovic, J., Mirriahi, N., Gasevic, D., Dawson, S., & Pardo, A. (2019). Predictive power of regularity of pre-class activities in a flipped classroom. *Computers & Education*, 134, 156-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.011>
- Karabulut-Ilgu, A., Jaramillo Cherez, N., & Jahren, C.T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411.
- Karimi, M., & Hamzavi, R. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: Learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 95-103.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style Theory and Practice*. National Association of Secondary School Principals.
- Kezar, A. (2000). The importance of pilot studies: Beginning the hermeneutic circle. *Research in Higher Education*, 41(3), 385-400. <https://doi.org/10.1023/A:1007047028758>
- Kim, J.-Y. (2017). A study of students' perspectives on a flipped learning model and associations among personality, learning styles and satisfaction. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 314–324. <https://doi:10.1080/14703297.2017.1286998>
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Kolb, A. Y. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. Hay Group.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. doi:10.5465/amle.2005.17268566
- Koponen, J. (2019). The flipped classroom approach for teaching cross-cultural communication to millennials. *Journal of Teaching in International Business*, 30(2), 102-124. <https://doi.org/10.1080/08975930.2019.1663776>
- Koukouraki, K. A (2018). Task-based Approach to EAP. *Humanising Language Teaching*, 20(1). <https://n9.cl/lqzlr>
- Kruger, L. J., Rodgers, R. F., Long, S. J., & Lowy, A. S. (2019). Individual interviews or focus groups? Interview format and women’s self-disclosure. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(3), 245-255. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1518857>
- Krueger, R. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE.
- Kvashnina, O. S., & Martynko, E. A. (2016). Analyzing the potential of flipped classroom in ESL teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(03), 71-73. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i03.5309>
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students’ learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL quarterly*, 52(1), 62-84. <https://doi.org/10.1002/tesq.372>
- Leis, A. (2018). *Content-based language teaching and the flipped classroom: A case study in the Japanese EFL environment*. In *Innovations in Flipping the Language Classroom*. Springer.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Little, D. (1991). Learner Autonomy: Definitions. *Issues and Problems*, 4, 33.

- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24, 427-435.
- Liu, C., Sands-Meyer, S., & Audran, J. (2019). The effectiveness of the student response system (SRS) in English grammar learning in a flipped English as a foreign language (EFL) class. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1178-1191.
- Lo, C.K., Hew, K.F., & Chen, G. (2017). Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms: A synthesis of research in mathematics education. *Educational Research Review*, 22, 50–73.
- Lunenburg, F. C., & Lunenburg, M. R. (2014). Applying Multiple Intelligences in the Classroom: A Fresh Look at Teaching Writing. *International journal of scholarly academic intellectual diversity*, 16(1).
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2006). Pushing the methodological boundaries in interaction research: An introduction to the special issue. *Studies in second language acquisition*, 28(2), 169-178.
- Marsh D. (2002). *CLTL/EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential*. University of Jyväskylä.
- Marsh D. & Frigols Martín, M.J. (2012). Content and Language Integrated Learning. A development Trajectory. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0190>
- Ministerio de Educación (2015). *Fortalecimiento del inglés*. MINEDUC.
<http://educacion.gob.ec/objetivos-2/>
- Morgan, D. L. (1997). Planning and research design for focus groups. *Focus groups as qualitative research* (2 edition). SAGE.
- Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7: Manual de uso*. 135.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., & Most, R. (1985). *Manual, a guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Consulting Psychologists Press.

- Namaziandost, E., Neisi, L., & Momtaz, S. (2019). The effectiveness of flipped classroom model on listening comprehension among Iranian upper-intermediate EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(4), 129-139.
- Nash, S. S., & Rice, W. (2010). *Moodle 1.9 Teaching Techniques: Creative Ways to Build Powerful and Effective Online Courses*. Packt Publishing Ltd.
- Nikolov, R., Shoikova, E., & Kovatcheva, E. (2014). *Competence Based Framework for Curriculum Development*. Sofia; Za bukvite, O'pismeneh.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ES-P-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Papaja, K. (2013). The role of a teacher in a CLIL classroom. *Glottodidactica*, 40(1), 147-153. <https://10.14746/gl.2013.40.1.11>
- Pasquinelli, E. (2012). Neuromyths: Why do they exist and persist? *Mind, Brain, and Education*. 6(2)89–96. <https://10.1111/j.1751-228X.2012.01141.x>
- Pershukova, O., Nikolska, N., & Vasiukovych, O. (2020, Mayo 13-15). *Fostering students' autonomy in learning English in nonlinguistic university* [Conferencia]. SHS Web of Conferences, Kryvyi Rih, Ucrania. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207503007>
- Piaget, J. (1979). El punto de vista de Piaget. En Piaget, J. (Ed.) *Lecturas de Psicología del Niño. Compilacion de Juan Delval*. (Vol. 1, pp. 166-185). Alianza.
- Qiang, J. (2018). Effects of digital flipped classroom teaching method integrated cooperative learning model on learning motivation and outcome. *Eurasia*

Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(6), 2213-2220.
<https://doi.org/10.1108/EL-02-2019-0024>

Quintanilla, M.L. (2015). Informe Horizon 2015: de la expansión del aprendizaje híbrido a la cultura de la innovación en las IES. *Revista UNAH INNOV@*, (4), 40-43. <https://doi.org/10.5377/unahinnov.v0i4.2897>

RAE- ASALE. (2021). *Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario.
<https://dle.rae.es/>

Radia, B. (2019). Approaching a reading course via Moodle-based blended learning: EFL learners' insights. *MJLTM*, 9(11), 1-12.
<https://doi.org/10.26655/mjltm.2019.11.1>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Riechmann, S. W., & Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology*, 87(2), 213-223.

Romero Agudelo, L. N.; Salinas Urbina, V.; Mortera Gutiérrez, F. J. (2010) Estilos de aprendizajes basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1), 72-85.

Sadler Smith, E. (1996). Learning styles: a holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, 20, 29- 36. <https://doi.org/10.1108/03090599610127891>

Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.

Seif, A. (2001). *Educational psychology, learning psychology and education*. Agah Publication.

Shi, Y., Ma, Y., MacLeod, J., & Yang, H. H. (2019). College students' cognitive learning outcomes in flipped classroom instruction: a meta-analysis of the

- empirical literature. *Journal of Computers in Education*, 7(1), 79-103.
<https://doi.org/10.1007/s40692-019-00142-8>
- Sidorenko, T., & Kudryashova, A. (2021). CLIL methodology evolution in Russian Technical University (Tomsk Polytechnic). *Rhema. Рема*, (1), 129-143.
- Soliman, N. A. (2016). Teaching English for Academic Purposes via the Flipped Learning Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 122–129. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.036>
- Spada, N. (2021). Reflecting on task-based language teaching from an Instructed SLA perspective. *Language Teaching*, 1-13.
<https://doi.org/10.1017/S0261444821000161>
- Strayer, J.F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Tadayonifar, M., & Entezari, M. (2020). Does flipped learning affect language skills and learning styles differently? *E-Learning and Digital Media*, 17(4), 324-340. <https://doi.org/10.1177/2042753020931776>
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003>
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985105>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1), 82–83.
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2018). Innovative redesign of teacher education ICT courses: How flipped classrooms impact motivation? *Journal of Education and Future*, (13), 133-144.

- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 590-606.
- Unesco (2006). *GLOBAL EDUCATION DIGEST 2006: Comparing Education Statistics Across the World*. Institute for Statistics.
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2006-comparing-education-statistics-across-the-world-en_0.pdf
- Universidad de Cuenca (2014). *Annual Planning 2017*. [Documento no publicado].
- Vaezi, R., Afghari, A., & Lotfi, A. (2019). Flipped teaching: Iranian students' and teachers' perceptions. *Applied Research on English Language*, 8(1), 139-164.
- Van Selm, M., & Jankowski, N. W. (2006). Conducting online surveys. *Quality and quantity*, 40(3), 435-456. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-8081-8>
- Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing standard (Royal College of Nursing (Great Britain): 1987)*, 16(40), 33-36.
<https://doi.org/10.7748/ns2002.06.16.40.33.c3214>
- Vergara Cano, C. A. (2016). *La teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb*.
<https://www.actualidadenpsicologia.com/autor/carlos-vergara/>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Obras escogidas: Vol. II*.
<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Wang, J., An, N., & Wright, C. (2018). Enhancing beginner learners' oral proficiency in a flipped Chinese foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 490-521
- Willis, J. 1996. A flexible framework for task-based learning. An overview of a task-based framework for language teaching. In Willis & Edwards (Eds.) *Collaborative Tasks for Cross-Cultural Communication* (pp. 127-138). Heinemann. <https://tinyurl.com/yjws4p24>
- Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: guidance for novice researchers. *Nursing Standard (through 2013)*, 22(23), 35.

Whitty, G., 1996. Creating Quasi-Markets in Education: A review of recent research on Parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22, 89–95.

Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>

Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81-83.

Anexos

Anexo 1 Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb

Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Kolb

Este cuestionario está diseñado para determinar su(s) estilo(s) de aprendizaje preferido(s) como adulto. Con los años, probablemente usted debe haber desarrollado hábitos de aprendizaje que lo ayudarán a beneficiarse más de algunas experiencias que de otras. Este cuestionario le ayudará a identificar sus preferencias de aprendizaje.

Completar este cuestionario podría tomarle aproximadamente 10 minutos. La precisión de sus resultados depende de cuán honesto sea usted al momento de responder cada pregunta. Es importante que tenga en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas. ***Si usted está más de acuerdo que en desacuerdo con uno de los enunciados, de un click en la respuesta. Si usted está más en desacuerdo que de acuerdo, deje el cuadro en blanco.***

1. Creo firmemente en lo que está bien y lo que está mal, lo bueno y lo malo.
2. A menudo actúo sin considerar las posibles consecuencias.
3. Tiendo a resolver problemas usando un enfoque “paso a paso”.
4. Creo que los procedimientos y políticas formales limitan a las personas.
5. Tengo una reputación de decir lo que pienso, de manera simple y directamente.
6. A menudo encuentro que las acciones basadas en sentimientos son tan sólidas como las basadas en el pensamiento y análisis cuidadoso.
7. Me gusta el tipo de trabajo en el que tengo tiempo para una preparación y una implementación total.
8. Regularmente pregunto a las personas sobre sus hipótesis ante un supuesto.
9. Lo que más importa es si algo funciona en la práctica.
10. Busco activamente nuevas experiencias.
11. Cuando oigo hablar de una nueva idea o enfoque, inmediatamente empiezo a pensar cómo aplicarlo en la práctica.
12. Me interesa la autodisciplina, por ejemplo: cuido mi dieta, hago ejercicio regularmente, llevo una rutina determinada.
13. Me enorgullece hacer un trabajo minucioso.

14. Me llevo mejor con personas lógicas y analíticas y menos bien con personas espontáneas e “irracionales”.
15. Me cuido de cómo interpreto la información y evito sacar mis propias conclusiones antes de hora.
16. Me gusta tomar una decisión cuidadosamente después de sopesar muchas alternativas.
17. Me atraen más las ideas novedosas e inusuales que las prácticas.
18. No me gustan las cosas desorganizadas y prefiero las cosas en un patrón coherente.
19. Acepto y me apego a las reglas, procedimientos, y políticas establecidas siempre que las considere como una forma eficiente de hacer el trabajo.
20. Me gusta relacionar mis acciones con un principio general, estándar o creencia.
21. En las discusiones, me gusta ir directo al grano.
22. Tiendo a tener relaciones distantes y bastante formales con la gente en el trabajo.
23. Promuevo en mí la idea de enfrentarme al desafío de abordar algo nuevo y diferente.
24. Disfruto de personas espontáneas, amantes de la diversión.
25. Presto mucha atención a los detalles antes de llegar a una conclusión.
26. Me resulta difícil generar ideas bajo presión.
27. Es importante ir al grano directamente.
28. Tengo cuidado de no llegar a conclusiones demasiado rápido.
29. Prefiero tener tantas fuentes de información como sea posible; mientras más información, mejor.
30. Las personas superficiales y frívolas que no toman las cosas lo suficientemente en serio por lo general me irritan.
31. Escucho los puntos de vista de otras personas antes de presentar mi propia perspectiva.
32. Tiendo a ser abierto sobre cómo me siento.
33. En las discusiones, me gusta ver la trama y la intriga de los otros participantes.
34. Prefiero responder a los eventos de manera espontánea y flexible en lugar de planear las cosas por adelantado.
35. Tiendo a sentirme atraído por técnicas tales como diagramas de flujo, mapas mentales, y planes de contingencia.
36. Me preocupa si tengo que apresurarme a trabajar para cumplir un plazo limitado.

37. Tiendo a juzgar las ideas de las personas sobre sus méritos prácticos.
38. Las personas tranquilas y reflexivas tienden a hacerme sentir incómodo.
39. A menudo me irritan las personas que quieren apresurar las cosas.
40. Es más importante disfrutar del momento que pensar sobre el pasado o el futuro.
41. Creo que las decisiones basadas en un análisis cuidadoso de toda la información son mejores que aquellas basadas en la intuición.
42. Tiendo a ser perfeccionista.
43. En las discusiones, suelo generar muchas ideas espontáneas.
44. En reuniones, presento ideas prácticas y realistas.
45. La mayoría de las veces, las reglas están allí para ser rotas.
46. Prefiero alejarme de una situación y considerar todas las perspectivas.
47. A menudo puedo ver inconsistencias y debilidades en los argumentos de otras personas.
48. Hablo más de lo que escucho.
49. A menudo puedo ver formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
50. Creo que los informes escritos deben ser breves y claros.
51. Creo que el pensamiento racional y lógico debería prevalecer.
52. Tiendo a discutir cosas específicas con las personas en lugar de participar en la discusión social.
53. Me gusta la gente que aborda las cosas de manera realista en lugar de manera teórica.
54. En las discusiones, me impaciento con cuestiones irrelevantes y no concretas.
55. Si tengo un informe que escribir, tiendo a realizar muchos borradores antes de escribir la versión final.
56. Tengo muchas ganas de probar las cosas para ver si funcionan en la práctica.
57. Me gusta encontrar respuestas a través de un enfoque lógico.
58. Me gusta ser el que habla mucho.
59. En las discusiones, a menudo descubro que soy realista, que las personas están al tanto y evitan las especulaciones.
60. Me gusta reflexionar sobre muchas alternativas antes de tomar una decisión.
61. En las conversaciones, a menudo encuentro que soy el más imparcial y objetivo.
62. En las discusiones, es más probable que adopte un "perfil bajo" que tomar la iniciativa y ser el que hable más.

63. Me gusta poder relacionar las acciones actuales con lo que pasará a largo plazo.
64. Cuando las cosas salen mal, no hago nada y lo tomo como una experiencia de la que puedo aprender.
65. Tiendo a rechazar ideas espontáneas y apresuradas por ser poco prácticas.
66. Lo mejor es pensar cuidadosamente antes de actuar.
67. Prefiero escuchar en lugar de hablar.
68. Tiendo a ser duro con las personas que tienen dificultades para adoptar un enfoque lógico.
69. La mayoría de las veces creo que el final justifica los medios.
70. No me importa ofender los sentimientos de las personas para cumplir la meta.
71. No me siento cómodo con la formalidad de tener objetivos y planes específicos.
72. Por lo general, soy el alma de la fiesta.
73. Hago lo que sea práctico para hacer el trabajo.
74. Rápidamente me aburro con un trabajo metódico y detallado.
75. Estoy interesado en explorar las creencias básicas, los principios y las teorías que sustentan cosas y eventos.
76. Siempre me interesa saber qué piensa la gente.
77. Me gusta las reuniones que se llevan a cabo en líneas metódicas, siguiendo la agenda establecida.
78. Me mantengo alejado de los temas subjetivos (sesgados) o ambiguos (no claros).
79. Disfruto del drama y la emoción de una situación de crisis.
80. La gente a menudo me encuentra insensible a sus sentimientos.

Anexo 2

Inventario de Estilos de Enseñanza de Dunn y Dunn

Inventario de los Estilos de Enseñanza Rita Dunn y Kenneth Dunn

Nivel y modalidad que enseña:

Encierre en un círculo el número que mejor describa cuan a menudo usted utiliza cada una de las siguientes categorías.

Nunca: 0 veces al año

Casi nunca: hasta 6 veces por año

A veces: de 2 a 4 veces al mes

A menudo: de 2 a 3 veces a la semana

Siempre: de 4 a 5 veces a la semana o más

Nunca Casi nunca A veces A menudo Siempre
1 2 3 4 5

		1	2	3	4	5	
1. Planificación Instruccional	a) Diagnóstico y tratamiento para cada estudiante	1	2	3	4	5	
	b) Clase grupal	1	2	3	4	5	
	c) Acuerdos, paquetes de actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5	
	d) Actividades creativas	1	2	3	4	5	
	e) Materiales programados con anticipación	1	2	3	4	5	
	f) Tareas en grupos pequeños	1	2	3	4	5	
	g) Tarjetas con actividades o juegos	1	2	3	4	5	
	h) Objetivos	1	2	3	4	5	
	i) Tutorías en pares o aprendizaje en equipo	1	2	3	4	5	
	j) Actuaciones (Role playing)	1	2	3	4	5	
	k) Lluvia de ideas o mesas redondas	1	2	3	4	5	
	2. Metodologías de Enseñanza	a) Clase magistral	1	2	3	4	5
		b) Demostración del docente	1	2	3	4	5
c) Grupos pequeños (3-8)		1	2	3	4	5	
d) Media (películas, audio, tecnología)		1	2	3	4	5	
e) Discusión en clase (pregunta-respuesta)		1	2	3	4	5	
f) Enseñanza individualizada (diagnóstico y tratamiento por estudiante)		1	2	3	4	5	
3. Ambiente de Enseñanza	a) Muchos grupos pequeños (3-8 estudiantes)	1	2	3	4	5	
	b) Pares (2 estudiantes)	1	2	3	4	5	
3. Ambiente de Clase: 3.2. Distribución del aula	c) Tareas individuales (el estudiante trabaja solo)	1	2	3	4	5	
	d) Interacción alumno – docente	1	2	3	4	5	
	e) Dos o más de las opciones anteriores al mismo tiempo	1	2	3	4	5	
	f) Un grupo grande (toda la clase)	1	2	3	4	5	
3. Ambiente de Clase: 3.3. Ambiente de clase	a) Pupitres en columnas	1	2	3	4	5	
	b) Grupos pequeños de 3-8 estudiantes	1	2	3	4	5	
	c) Estaciones de aprendizaje	1	2	3	4	5	
	d) Variedad de espacios	1	2	3	4	5	
	e) Trabajo individual y grupos pequeños (2-4) rincones, cubículos	1	2	3	4	5	
	f) Tres o más de las opciones de arriba al mismo tiempo	1	2	3	4	5	
4. Técnicas de	a) Varios espacios instruccionales, dentro del aula son asignados para diferentes actividades simultáneas	1	2	3	4	5	
	b) Ingesta nutricional está disponible para los estudiantes de acuerdo a sus necesidades	1	2	3	4	5	
	c) Se han diseñado espacios instruccionales para grupos diferentes que necesitan hablar e interactuar	1	2	3	4	5	
	d) Se ofertan diferentes horarios de clase	1	2	3	4	5	
	e) Se les permite a los estudiantes escoger en donde sentarse y/o trabajar	1	2	3	4	5	
	f) Hay diferentes recursos multisensoriales en la clase para uso de los estudiantes y de los grupos	1	2	3	4	5	
	g) Se hacen arreglos para aquellos estudiantes activos o que hablan mucho en clase	1	2	3	4	5	
4. Técnicas de	a) Observación alrededor de los grupos y también individual	1	2	3	4	5	
	b) Pruebas elaborados por el docente	1	2	3	4	5	

	c) Pruebas de autoevaluación del estudiante	1	2	3	4	5	
	d) Pruebas de rendimiento (demostraciones antes que respuestas escritas)	1	2	3	4	5	
	e) Pruebas de rendimiento referenciadas a criterios basadas en los objetivos individuales seleccionados por los estudiantes	1	2	3	4	5	
	f) Pruebas de rendimiento referenciadas a criterios basadas en los objetivos de grupos pequeños	1	2	3	4	5	
	g) Pruebas estandarizadas de rendimiento basadas en los objetivos del nivel	1	2	3	4	5	
	h) Pruebas estandarizadas de rendimiento basadas en el potencial del estudiante	1	2	3	4	5	
	5. Características de la Enseñanza y Manejo de la Clase	a) Preocupado/a de como aprenden los estudiantes (estilos de aprendizaje)	1	2	3	4	5
		b) Sistemático (con las opciones de los estudiantes)	1	2	3	4	5
c) Exigente – con expectativas altas basadas en cada estudiante		1	2	3	4	5	
d) Evaluador de los estudiantes mientras trabajan		1	2	3	4	5	
e) Preocupado/a por cuanto aprenden los estudiantes (cumplir estándares del nivel)		1	2	3	4	5	
f) Preocupado/a por los contenidos que aprenden los		1	2	3	4	5	
6. Filosofía Educativa		estudiantes (currículo del nivel)					
		g) Centrado en el plan de clase	1	2	3	4	5
	h) Autoritario para alcanzar los objetivos de grupo	1	2	3	4	5	
	Encierre en un círculo el número que mejor describa su sentir hacia cada uno de los siguientes modelos y conceptos.						
		<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Apoyo</i>	<i>Apoyo Completamente</i>	
	a) Educación abierta	1	2	3	4	5	
	b) Enseñanza basada en diagnóstico y tratamiento	1	2	3	4	5	
	c) Grupos con edades variadas	1	2	3	4	5	
	d) Estilos de enseñanza y aprendizaje combinados	1	2	3	4	5	
	e) Educación alternativa	1	2	3	4	5	
	f) Currículo centrado en el estudiante	1	2	3	4	5	
	g) Objetivos comportamentales o de rendimiento	1	2	3	4	5	
	h) Educación humanista	1	2	3	4	5	
	i) Estudio independiente	1	2	3	4	5	
	j) Instrucción individualizada	1	2	3	4	5	
k) Educación tradicional	1	2	3	4	5		
l) Rendimiento general de la clase	1	2	3	4	5		
m) Estándares por nivel	1	2	3	4	5		
n) Instrucción basada en el docente	1	2	3	4	5		
Referencia							
<i>The Teaching Style Inventory by Rita Dunn and Kenneth Dunn.</i>							

Anexo 3

Preguntas de entrevistas

A continuación, se presenta las preguntas que se utilizaron en las entrevistas de cuatro de cinco docentes, tanto en la etapa inicial, como en la etapa final:

Preguntas Entrevistas Iniciales

- 1) ¿Por qué aceptaron ser parte de esta investigación?
- 2) ¿Qué expectativas tenían cuando iniciaron el curso y en qué medida se cumplieron estas expectativas? (Las dos semanas del piloto)
- 3) ¿Cómo vieron el rendimiento (en general) de los estudiantes?
- 4) ¿Cómo se vieron ustedes mismos como docentes?
- 5) ¿Cuáles serían ejemplos concretos donde se pueda visibilizar que hubo aprendizaje?
- 6) ¿Cuáles serían ejemplos concretos donde se pueda visibilizar que no hubo aprendizaje?
- 7) ¿Qué estrategias utilizó usted para solucionar algún problema, en caso de haber habido alguno?

Preguntas Entrevistas Finales

- 1) ¿Por qué usted aceptó ser parte de esta investigación?
- 2) ¿Qué expectativas tuvo en cuanto a usted mismo y al proceso de enseñanza al inicio el curso? ¿Qué expectativas tuvo en cuanto a los estudiantes? ¿En el caso de que se cumplieron, en qué medidas se cumplieron estas?
- 3) ¿Cómo vio a sus alumnos en el marco del modelo de aprendizaje de FL?
- 4) ¿Cómo docente como se vio implementando este modelo, FL?
- 5) ¿Cuándo el modelo facilitó aprendizajes? Indique un ejemplo concreto. ¿Cuándo el modelo dificultó aprendizajes? Un ejemplo concreto.

En el caso particular de la docente que ya había tenido experiencia en la implementación, las preguntas de la entrevista, se le agregó una pregunta con el objetivo de tener presente su bagaje y cómo esto sería diferente de las otras docentes.

- 8) ¿Cómo vivió esta experiencia del piloto, comparado a su experiencia en la aplicación de su tesis de maestría?

Anexo 4
Guía de preguntas para grupos focales

1. ¿La plataforma virtual facilita el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
2. ¿En qué les ha facilitado la plataforma virtual?
3. ¿Cuál es la diferencia entre aprender en la plataforma vs en el aula?
4. ¿Le resulta más fácil aprender en el aula con compañeros y docentes o en la plataforma?
5. ¿De qué manera contribuye los videos o documentos que tienen en la plataforma?
6. ¿En qué medida ha desarrollado las destrezas como *writing, speaking, listening, reading* en el nivel a2?
7. ¿Cuál es su materia favorita?
8. ¿En qué método de aprendizaje (clases o plataforma) aprenden más?