

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



Facultad de Ciencias de la Educación
Las Palmas de Gran Canaria, España

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdpc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



“Girando” las páginas de la literatura infantil: Aprendizaje invertido en la formación del profesorado de inglés de Infantil

“Flipping” the pages of Children’s Literature: Flipped learning in pre-primary ELT teacher training

Laura Torres Zúñiga

Universidad Autónoma de Madrid
España

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)
Recibido el 05/12/2023
Aceptado el 11/04/2024

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.



“Girando” las páginas de la literatura infantil: Aprendizaje invertido en la formación del profesorado de inglés de Infantil

“Flipping” the pages of Children’s Literature: Flipped learning in pre-primary ELT teacher training

Laura Torres Zúñiga

laura.torres@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. España

RESUMEN

Este artículo expone el proceso y resultados de la implantación del aprendizaje invertido (*flipped learning*) en una asignatura de Literatura Infantil en Lengua Inglesa para futuras/os docentes de inglés de Educación Infantil en una universidad española. Aunque la adopción de esta metodología híbrida fue provocada por las restricciones impuestas durante los años de la pandemia, un análisis y comparación más profundos sobre las ventajas del aprendizaje invertido y las necesidades detectadas en el curso reveló el potencial de dicho enfoque para mejorar la experiencia y los resultados de nuestro estudiantado también a largo plazo. Tras dos cursos académicos, la revisión de las calificaciones y los resultados de una encuesta de satisfacción demuestran que el rendimiento académico ha mejorado y el método ha sido recibido positivamente por el estudiantado, aunque ciertas necesidades específicas de aprendizaje de los participantes requerirán de una consideración más atenta en futuras ediciones de la asignatura.

PALABRAS CLAVE

APRENDIZAJE INVERTIDO, APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL, FORMACIÓN DE DOCENTES, ENSEÑANZA DE IDIOMAS, MATERIAL DE AUTOAPRENDIZAJE

ABSTRACT

This article exposes the process and results of the implementation of flipped learning in a course of Children’s Literature in English for future English teachers of pre-primary education at a Spanish university. Although the adoption of this blended methodology was initially forced by the restrictions during the pandemic years, further analysis and comparison of the affordances of flipped learning and of the students’ needs in the course revealed the potential of flipped learning to improve the learners’ experience and results also in the long term. After two academic years, the examination of academic results and a student satisfaction survey show that academic performance has improved and the method has been positively received by the students, although some specific learning needs of the participants still need to be more precisely addressed in future iterations of the flipped course.

KEYWORDS

FLIPPED LEARNING, BLENDED LEARNING, TEACHER EDUCATION, LANGUAGE TEACHING, LEARNING PACKAGES

INTRODUCCIÓN

La innovación en educación superior puede ser impulsada por fuerzas exógenas o endógenas (Hasanefendic et al., 2017). Fuerzas exógenas globales e institucionales, como la evolución del mercado laboral, el desarrollo de sistemas tecnológicos o los recortes gubernamentales en la financiación exigen respuestas innovadoras por parte de las universidades (Tierney & Lanford, 2016). Un caso extremo de una fuerza exógena tuvo lugar en 2020 cuando las restricciones impuestas por la pandemia de la COVID-19 provocó “the great online-learning experiment” (Zimmerman, 2020, s.p.). El profesorado tuvo que adaptar rápidamente su docencia a entornos online o híbridos para garantizar que el estudiantado tuviera acceso a los contenidos de los cursos, sus tareas y evaluaciones a través de videoconferencias y plataformas de gestión de aprendizaje. Cuando “the COVID-19 pandemic tested educators’ flexibility and willingness to change” (Quezada et al., 2020), algunos de estos profesores y profesoras universitarios ya estaban mejor preparados para enfrentarse al desafío gracias a sus propias motivaciones internas o endógenas a la hora de iniciar e implementar innovaciones educativas con el objetivo no solo de ajustarse al aprendizaje remoto de emergencia (Fryling, 2020), sino también de mejorar su autonomía y la del estudiantado, “developing relatedness between students, between themselves and students” o fomentando el bienestar propio o del estudiantado (Averill & Major, 2020, p. 146). Este artículo expone la justificación, metodología y resultados de una de esas innovaciones educativas que surgieron de comprender el contexto de la pandemia como “an opportunity to test online pedagogy centric approaches” (Bozkurt & Sharma, 2020, p. iii) dentro una asignatura sobre Literatura Infantil en Lengua Inglesa del Grado de Maestro/a en Educación Infantil en una universidad española (impartido en el cuarto año del grado como parte de una mención de especialización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera). La adopción de una pedagogía basada en la tecnología no fue solo una solución temporal, y después de su primer curso de implementación (2020/21), permitió una profunda reconsideración de los principios metodológicos y métodos de enseñanza que pudieran responder a las necesidades de la asignatura y sus estudiantes también a largo plazo. En búsqueda de una fórmula metodológicamente sólida, se seleccionó el aprendizaje invertido. Una vez eliminadas las restricciones pandémicas en 2021, la asignatura mencionada continuó en su formato híbrido invertido; este estudio se centra en ese curso 2021/22.

APRENDIZAJE INVERTIDO: REVISIÓN DE LA LITERATURA Y DISEÑO DOCENTE

El enfoque invertido no solo fue considerado como el método más adecuado y factible para aplicarse durante la pandemia debido a su adaptabilidad a modalidades virtuales de enseñanza y su fomento de la autonomía del estudiante (Campillo-Ferrer & Miralles-Martínez, 2021; Perdomo, 2022), sino que una revisión exhaustiva de la literatura sobre pedagogías en línea y enseñanza de lenguas y literaturas extranjeras reveló que el aprendizaje invertido ya contaba con una larga trayectoria y validez en nuestro contexto específico del aprendizaje de idiomas (Bauer-Ramazani et al., 2016; Hsieh et al., 2017; Kerr, 2020; Loucky & Ware, 2017) con aplicaciones más recientes en la enseñanza de la literatura (Chambers, 2016; Ripamonti, 2017; Wang & Ying, 2019) y en la formación del profesorado (Boubih et al., 2020; Gómez Carrasco et al., 2020; Jeong et al., 2018). El aprendizaje invertido es un enfoque constructivista que invierte el paradigma de aprendizaje tradicional en el que el docente introduce los contenidos teóricos durante las sesiones presenciales (normalmente mediante clases magistrales) y el estudiantado

emplea esos contenidos para hacer tareas prácticas por su cuenta. En el enfoque invertido, el estudiantado accede a los contenidos teóricos fuera del aula mediante materiales cuidadosamente preparados y/o seleccionados (lecturas, conferencias grabadas, vídeos, recursos digitales), mientras el tiempo en clase se dedica a oportunidades para el aprendizaje activo, tareas colaborativas y discusiones a través de las cuales se pone en práctica y amplía lo aprendido previamente en casa con el apoyo y la retroalimentación del docente.

Así, los cuatro pilares del aprendizaje invertido que los y las docentes deben incorporar a su práctica son:

1. Un entorno flexible que permita a los discentes interactuar y aprender el contenido de diferentes maneras y en diferentes momentos mientras el docente observa y realiza los ajustes necesarios.
2. Una cultura de aprendizaje centrada en el aprendiz, en la cual los discentes participan en actividades significativas que son apoyadas por el docente, quien proporciona diferenciación y retroalimentación.
3. Contenido intencional seleccionado o creado específicamente por el docente, en el cual se priorizan los conceptos utilizados en la instrucción directa para que los discentes accedan a ellos por su cuenta.
4. Educadores profesionales que asumen la responsabilidad de transformar su práctica y llevan a cabo evaluaciones formativas continuas para evaluar la efectividad de su instrucción.

(Flipped Learning Network, 2014)

Numerosos estudios han demostrado que el rendimiento académico en la educación superior aumenta en los grupos donde se implementa el aprendizaje invertido en contraste con aquellos que siguen un método tradicional (Hinojo Lucena et al., 2019). También hay mejoras en términos de satisfacción y participación del estudiantado (de Haro Rodríguez & Ayala de la Peña, 2019). Experiencias previas de aprendizaje invertido en la formación del profesorado en España han resultado satisfactorias tanto en contextos completamente en línea (Sacristán San Cristóbal et al., 2017) como en contextos presenciales (Cid Cid et al., 2018; Parra-González et al., 2020). Por ejemplo, en una asignatura de lengua y literatura (en español) ha tenido resultados positivos como la mejora de las habilidades, del compromiso y la motivación de los discentes, así como de la competencia digital de los docentes y la atención a las necesidades del estudiantado (Domínguez Pelegrín et al., 2017). Además, cuando se aplica a la enseñanza de lenguas extranjeras al (futuro) profesorado, numerosos estudios de caso ejemplifican la efectividad del enfoque (Han & Røkenes, 2020; Köroğlu & Çakır, 2017; Lee & Davis, 2018; Lee & Martin, 2020; Tohei, 2018), que puede utilizarse tanto para mejorar el idioma y la motivación (Heredia Ponce et al., 2022) como para aprender sobre la pedagogía de la enseñanza del inglés (Angelini & García-Carbonell, 2015).

El enfoque también presenta algunas dificultades como la complejidad del trabajo en grupos colaborativos (por ejemplo, falta de participación o de tiempo), la insistencia de una parte del estudiantado en contar con charlas teóricas (García Hernández et al., 2019), la inversión de tiempo que deben realizar los discentes, y la necesaria calidad de los recursos tecnológicos empleados (Espada et al. 2020), algo que exacerba la ya importante dedicación en tiempo y esfuerzo por parte del docente (Bates et al., 2017).

Esta dedicación merece la pena, no obstante, si los recursos pueden reaprovecharse para futuras ediciones de la asignatura (Hew et al., 2021).

Diseño instruccional invertido

Para el diseño instruccional invertido se siguieron una serie de pasos propuestos por las investigaciones en el área, como el modelo ADDIE (Quinde-Herrera et al., 2022): Análisis de necesidades, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. El análisis de las encuestas de satisfacción del estudiantado en iteraciones previas de la asignatura reveló la necesidad de mejora en dos áreas principales: la falta de tiempo en clase para la práctica guiada y la retroalimentación¹ y las dificultades de los estudiantes para seguir las clases y materiales debido a una baja competencia en inglés.² La implementación del aprendizaje invertido podría resolver ambos problemas porque “a flipped approach allows English language learners to learn material at their own pace and allows the instructor to differentiate instruction for individual learners, increasing the likelihood that students will comprehend class material” (Kostka & Lockwood, 2015, p. 3), además de ofrecer más oportunidades para la práctica y la retroalimentación debido a las actividades prácticas en clase.

El diseño invertido requirió una selección de aquellos contenidos teóricos de la guía docente que se reservarían para el acceso autónomo en la etapa previa a la clase. Dado que el objetivo principal de esta asignatura es preparar a los docentes de Ed. Infantil para usar obras literarias infantiles como recursos didácticos para enseñar inglés, algunos de estos contenidos teóricos fueron el análisis multimodal de álbumes ilustrados (aspectos visuales, figuras literarias), la definición y variedades de poemas infantiles, y los conceptos básicos en la narración de cuentos y la mediación de álbumes ilustrados, entre otros. Después de seleccionar y/o crear nuevos materiales y recursos teóricos para compensar por la ausencia de clases magistrales, estos contenidos se distribuyeron en una serie de cuadernos de trabajo interactivos digitales de acceso autónomo que el estudiantado tenía disponibles en la plataforma Moodle con antelación a cada clase (véase más abajo).

La planificación de las sesiones en clase o síncronas –tanto en formato en línea como presencial– se inspiró en el enfoque de aprendizaje invertido en línea síncrono o SOFLA (Marshall & Kostka, 2020). Después de la etapa de “pre-trabajo” o *pre-work* donde los discentes trabajan de manera asíncrona los contenidos por su cuenta, una sesión de clase tipo comienza con la revisión y retroalimentación sobre esos contenidos pre-clase. El núcleo de la lección se dedica al trabajo colaborativo en el cual los discentes resuelven una tarea o actividad en la que ponen en uso los contenidos del cuaderno de trabajo, cuyos resultados comparten posteriormente con todo el grupo. En la última parte de la sesión, el docente prepara al grupo para las sesiones siguientes y da instrucciones para el próximo cuaderno (Tabla 1).

Tabla 1. Plan de clase para las sesiones síncronas

ETAPAS	ROL DEL DISCENTE	ROL DEL DOCENTE	TIEMPO
Calentamiento	- Compartir notas y preguntas recopiladas durante la revisión	- Dar retroalimentación - Aclarar dudas	30'

¹ “Se ha echado de menos mayor tiempo para las actividades/proyectos finales con explicaciones escritas sobre los criterios.”

² “Seguir la asignatura en inglés ha sido un poco difícil.”

	del cuaderno de trabajo <i>pre-work</i>	- Ofrecer más ejemplos	
Actividad Principal	- Individualmente, en grupos o parejas, aplicar los contenidos del cuaderno de trabajo para analizar o producir piezas literarias o recursos didácticos - Compartir sus ideas/creaciones con todo el grupo -Proporcionar retroalimentación entre pares	- Organizar tareas individuales/ parejas/grupos - Guiar a los estudiantes durante las tareas - Dar retroalimentación y correcciones	50'
Cierre	- Reflexionar sobre el contenido de la lección y hacer cualquier pregunta	- Aclarar cualquier duda sobre los contenidos de la lección - Presentar el próximo cuaderno de trabajo y dar las instrucciones necesarias para su revisión	10'

Para el desarrollo de los cuadernos de trabajo, la herramienta elegida fue Genially (González del Hierro, 2019), una aplicación en línea para la creación de presentaciones multimodales de diversas capas con vídeos, actividades, enlaces, etc., que apelan a la curiosidad y participación de los aprendices más que las conferencias grabadas. Además de los contenidos teóricos incluidos a través de la incrustación de textos, documentos y vídeos (tanto de YouTube como creados por la docente), los cuadernos contenían actividades interactivas para la evaluación formativa creadas con LearningApps.org. A través de estas actividades de emparejamiento, agrupamiento, preguntas de opción múltiple, etc. (que demandan habilidades de orden inferior en la escala de Bloom) con autocorrección, los estudiantes podían verificar su comprensión de los materiales y reunir dudas antes de la sesión en clase, cuando se pondrían en práctica habilidades de orden superior.³ La variedad y multimodalidad del *input* también tenía la intención de ofrecer un aprendizaje más diferenciado porque, como afirma Ripamonti, “flipping the classroom helps educators cater for different learning styles since various digitalized inputs and stimuli are more likely to appeal and make sense to learners rather than frontload information at the beginning of each unit” (2017, p. 2).

La implementación de la asignatura durante el curso 2020/21 fue completamente en línea con sesiones síncronas a través de videoconferencia en Microsoft Teams, mientras que en el curso siguiente 2021/22 se volvió al formato presencial habitual. Se impartieron dos sesiones de 90 minutos por semana durante un período de aproximadamente 12 semanas (unas cuatro sesiones por unidad, 5 unidades con un total de 24 sesiones). El resto de las semanas del semestre se dedicaron a una unidad de aprendizaje basado en proyectos (no invertida) y a sesiones de revisión y evaluación.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los factores que se consideran habitualmente para la evaluación de los resultados educativos del aula invertida son las calificaciones finales, la satisfacción del estudiantado y la tasa de asistencia (Yeung & Wan, 2020), aunque son pocos los estudios que combinan varios de ellos. Por ejemplo, en la experiencia de Fernández-

³ Un cuaderno de trabajo de ejemplo puede revisarse en el siguiente enlace: <https://view.genial.ly/656b6804f6fe2900144ed864>

Carballo con el aprendizaje invertido en la enseñanza del inglés en la universidad, el centro de atención fue “sobre actitudes; no se contabilizaron los resultados académicos” (Fernández-Carballo, 2022, p. 57). En nuestro caso, combinamos un estudio cuantitativo y cualitativo de las calificaciones finales y la satisfacción del estudiantado. El análisis cuantitativo del rendimiento académico del estudiantado en la convocatoria ordinaria comparó los cursos anteriores (2018/19)⁴ y posteriores (2020/21 y 2021/22) a la implementación del enfoque invertido en las diferentes herramientas de evaluación (el curso 2019/20 se excluyó ya que solo cinco estudiantes se presentaron a la evaluación ordinaria). Además, en el segundo curso invertido, 2021/22, se diseñó una encuesta ad hoc de escala Likert para recopilar las percepciones y la satisfacción del estudiantado con la metodología invertida. La encuesta contenía 13 ítems y 5 grados de (des)acuerdo (de 1. Totalmente en desacuerdo a 5. Totalmente de acuerdo) y una pregunta abierta para comentarios adicionales sobre el curso. Cada uno de los 13 ítems iba seguido por una pregunta abierta donde los estudiantes podían justificar su (des)acuerdo. Esta encuesta anónima se distribuyó vía Google Forms al grupo de 23 estudiantes de 2021/22, de los cuales se obtuvieron 12 respuestas válidas.

RESULTADOS

Rendimiento académico

Los resultados académicos se basaron en las calificaciones recibidas por los discentes en las diferentes herramientas de evaluación del curso: un examen teórico escrito, una práctica de narración de cuentos, un paquete de actividades basadas en cuentos y una tarea de adaptación (Figura 1). Se calculó la nota media (sobre 10) de todo el grupo para cada herramienta. Los resultados del examen no muestran una diferencia relevante entre los años no invertidos (6,3) e invertidos (6,22 y 6,44), mientras que las calificaciones de la tarea de adaptación sufrieron una pequeña caída en el primer año invertido, pero volvieron a su nivel anterior (de 7,96 a 6,74 y luego 7,41).

La mayor diferencia se muestra en las calificaciones de las tareas prácticas de narración de cuentos y el diseño de actividades basadas en cuentos. La mejora durante el primer año de aprendizaje invertido es leve: de 6,36 a 6,62 en la tarea de narración de cuentos y de 6,36 a 6,81 en el paquete de actividades. El segundo año invertido muestra un aumento en ambas calificaciones: hasta 8,23 en la narración de cuentos y 8 en el paquete de actividades.

⁴ Esta asignatura se implantó por primera vez en el curso 2018/19.

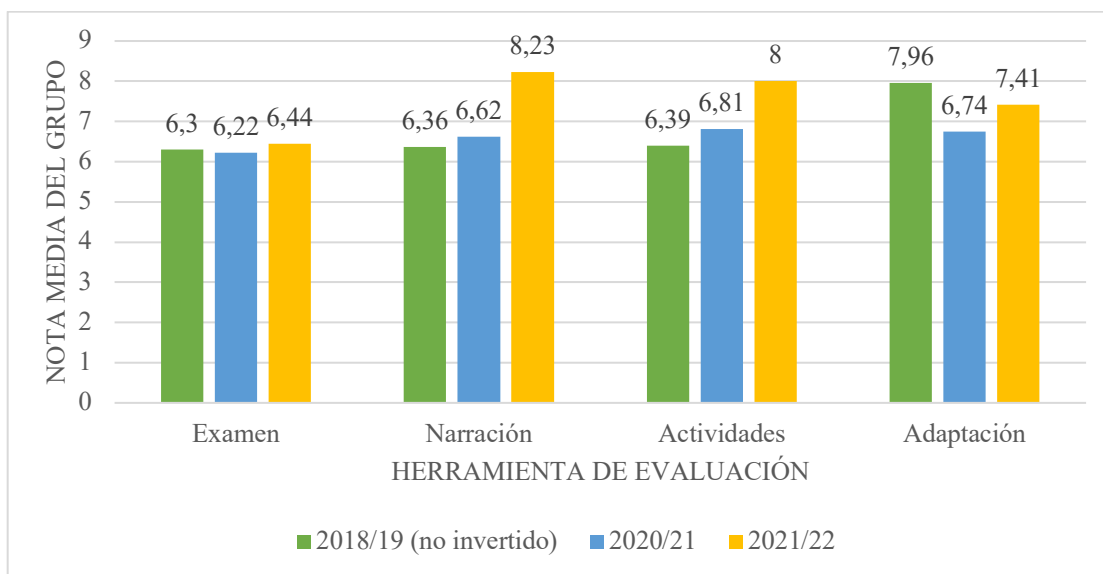


Figura 1. Notas medias del grupo en los cursos no invertidos e invertidos. Fuente: elaboración propia.

Satisfacción del estudiantado

La encuesta ad-hoc después del segundo curso invertido 2021/22 incluyó ítems sobre el desarrollo general de la asignatura, sus contenidos y evaluación, y la metodología invertida (por ejemplo, sobre materiales y carga de trabajo de la etapa de pre-trabajo, sesiones sincrónicas, y aprendizaje colaborativo). Los ítems sobre contenidos y evaluación se han excluido de este análisis ya que esos ámbitos no se vieron afectados por la innovación educativa.

Los ítems sobre el desarrollo de la asignatura revelaron que la satisfacción del estudiantado fue mayormente alta, con un 75% de los encuestados bastante de acuerdo o muy de acuerdo con su adecuación y un 16.7% que lo encontraron algo adecuado (Figura 2):

2. El desarrollo general de la asignatura me ha parecido adecuado.

12 respuestas

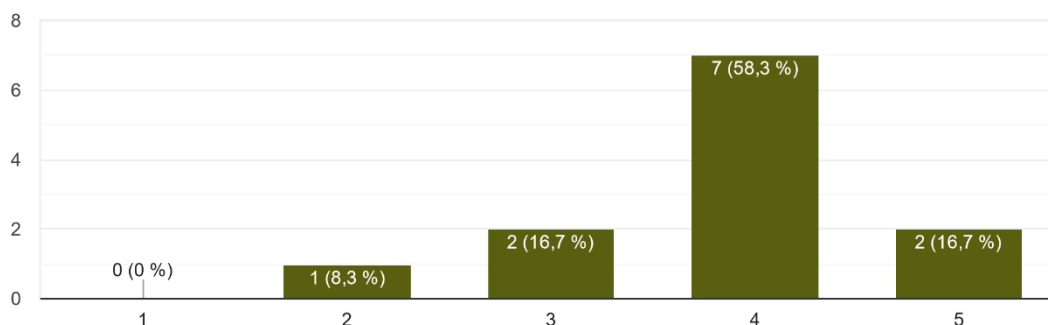


Figura 2. Ítem “El desarrollo general de la asignatura me ha parecido adecuado”. Fuente: elaboración propia.

Esa satisfacción del 91.7% de los encuestados se correlaciona con una facilidad percibida para seguir el curso del 83.3% de los encuestados (Figura 3):

13. En general, no me he encontrado con dificultades a la hora de seguir la asignatura.

12 respuestas

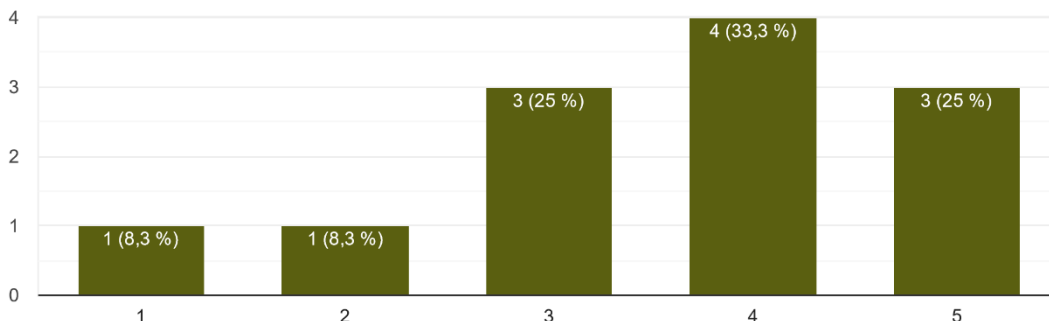


Figura 3. Ítem “En general, no me he encontrado con dificultades a la hora de seguir la asignatura”.
Fuente: elaboración propia.

Las respuestas cualitativas a las preguntas abiertas después de estos ítems observaron que el nivel de inglés pudo haber sido uno de los obstáculos⁵ y que algunas tareas más podrían haberse hecho en grupo.⁶ Un encuestado mencionó específicamente el enfoque invertido como el principal impedimento para su progreso en el curso.⁷

Las opiniones sobre la metodología invertida en sí misma fueron más dispersas, con un 66.6% de los encuestados bastante de acuerdo o muy de acuerdo con su adecuación, un 25% que creía que era algo adecuada y un 8.3% (1 encuestado) en desacuerdo (Figura 4):

5. La metodología que hemos seguido (flipped learning) ha sido adecuada.

12 respuestas

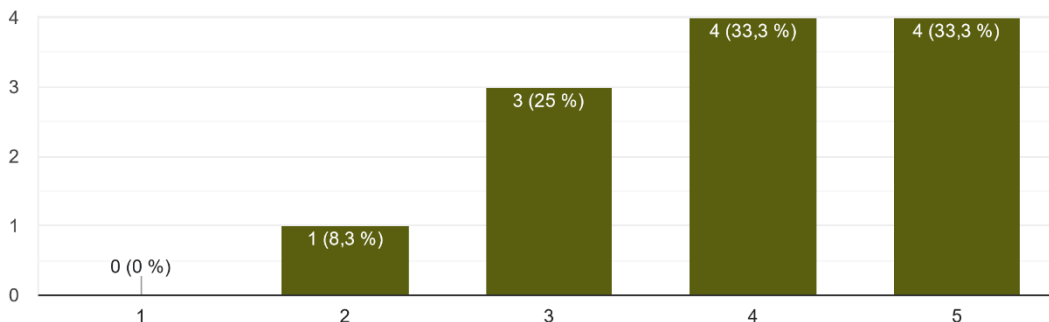


Figura 4. Ítem “La metodología que hemos seguido (flipped learning) ha sido adecuada”. Fuente: elaboración propia.

El desacuerdo puede explicarse por la única respuesta abierta después de ese ítem, que proviene de un estudiante con necesidades educativas especiales que tuvo dificultades para mantener la concentración necesaria.⁸ Este encuestado en desacuerdo podría ser el

⁵ “Me esperaba un nivel más sencillo de inglés”; “al ser en otra lengua me ha resultado muy difícil.”

⁶ “Considero que alguno de los trabajos que se han solicitado a los alumnos se podría haber realizado en grupo.”

⁷ “Debido al flipped learning me resulta complicado seguir la asignatura, sin embargo el contenido no es demasiado difícil.”

⁸ “Como estudiante con NEE me resulta muy complicado mantener la concentración necesaria para poder seguir el desarrollo de una metodología de Flipped learning.”

mismo estudiante que encontró el enfoque invertido como un impedimento en la pregunta anterior.

Por otro lado, todos los encuestados estuvieron de acuerdo en que los materiales utilizados para el curso habían sido útiles para el aprendizaje (Figura 5) y que la inversión de tiempo en la preparación de los cuadernos de trabajo fue adecuada (Figura 6):

4. Los materiales de la asignatura (cuadernos de trabajo/pre-work, lecturas, vídeos) me han resultado útiles para aprender.

12 respuestas

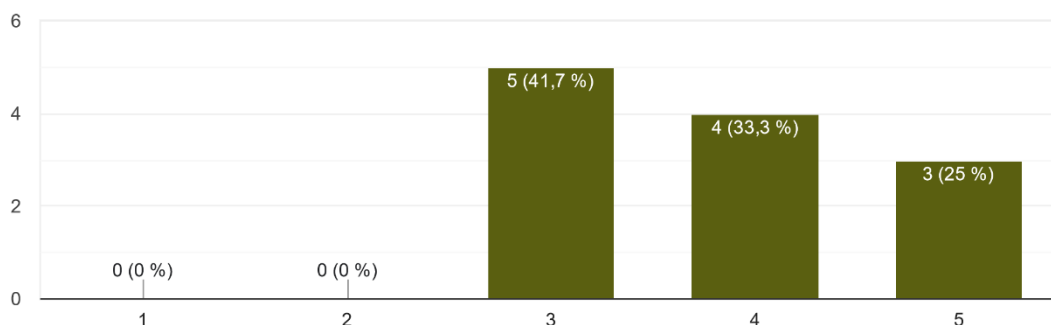


Figura 5. Ítem “Los materiales de la asignatura (cuadernos de trabajo/pre-work, lecturas, vídeos) me han resultado útiles para aprender”. Fuente: elaboración propia.

8. El tiempo que he necesitado para preparar los cuadernos de trabajo (pre-work) ha sido adecuado.

12 respuestas

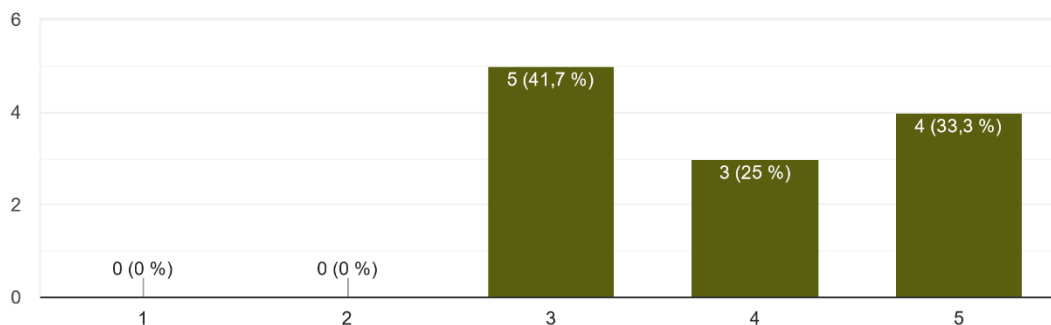


Figura 6. Ítem “El tiempo que he necesitado para preparar los cuadernos de trabajo (pre-work) ha sido adecuado”. Fuente: elaboración propia.

Las respuestas abiertas a este último ítem señalan como aspectos negativos que el inglés fue un obstáculo para esa preparación⁹ y que la carga de trabajo fue mayor en algunas ocasiones.¹⁰

Los ítems sobre el tiempo de clase dedicado a la teoría y a la práctica muestran que el 75% de los encuestados están bastante de acuerdo o muy de acuerdo en que el tiempo fue suficiente en ambos casos (Figuras 7 y 8):

⁹ “Me ha costado mucho más tiempo porque no tengo un nivel tan alto de inglés.”

¹⁰ “Dependiendo de la semana la carga de trabajo me ha parecido bastante alta.”

6. Hemos dedicado suficiente tiempo en clase a revisar la teoría.

12 respuestas

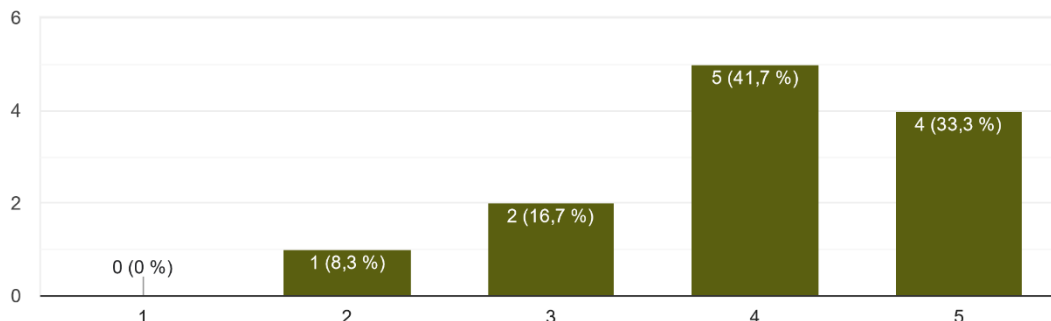


Figura 7. Ítem “Hemos dedicado suficiente tiempo en clase a revisar la teoría”. Fuente: elaboración propia.

7. Hemos dedicado suficiente tiempo en clase a hacer prácticas.

12 respuestas

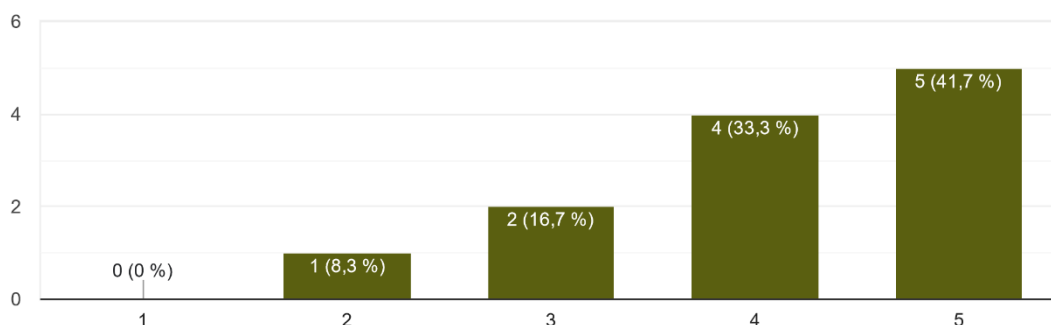


Figura 7. Ítem “Hemos dedicado suficiente tiempo en clase a hacer prácticas”. Fuente: elaboración propia.

Las respuestas abiertas sugieren revisar más los contenidos teóricos al final de cada unidad¹¹ así como dedicar algo más de tiempo en clase a las tareas prácticas.¹²

Finalmente, el enfoque práctico aplicado en las sesiones de clase es apreciado por todos los encuestados como una contribución positiva a su aprendizaje (Figura 9):

¹¹ “No habría estado mal haber aclarado más (y repasado al final de cada unidad) los conceptos teóricos más importantes de cada tema.”

¹² “En ninguna fue suficiente [tiempo] para terminar la tarea.”

12. Las oportunidades de participación y las actividades en clase han contribuido a mi aprendizaje.

12 respuestas

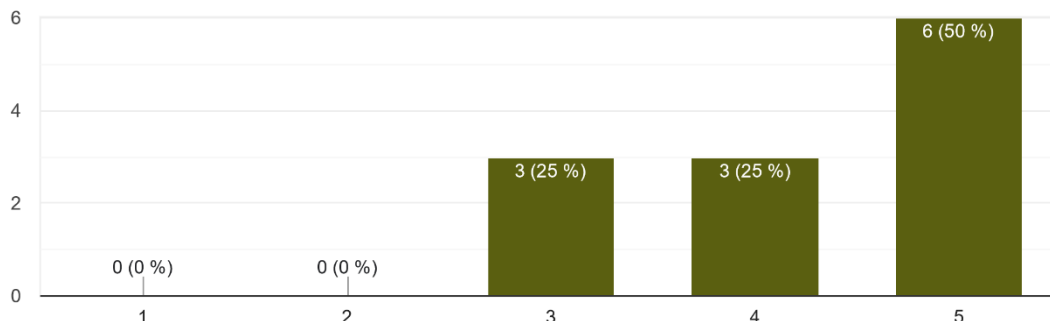


Figura 9. Ítem “Las oportunidades de participación y las actividades en clase han contribuido a mi aprendizaje”. Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tanto los resultados cuantitativos como cualitativos del rendimiento académico y la satisfacción del estudiantado apuntan hacia una evaluación positiva de la innovación educativa de invertir la asignatura de Literatura Infantil en Lengua Inglesa para docentes de Ed. Infantil, lo cual coincide con la extensa literatura sobre el efecto favorable del aula invertida en el aprendizaje, satisfacción y participación de los discentes (Murillo-Zamorano et al., 2019). Las calificaciones medias muestran un aumento relevante en las tareas prácticas (narración de cuentos y paquete de actividades) dedicadas a capacitar a los futuros docentes para usar obras literarias en sus aulas, lo cual es la competencia clave a lograr según la guía docente: “Familiarizarse con la literatura infantil en una lengua extranjera y utilizarla como herramienta pedagógica”. Tal mejora fue, de hecho, uno de los principales objetivos iniciales para aplicar el enfoque invertido. Otros estudios también han constatado puntuaciones medias más altas para los estudiantes en aulas invertidas en comparación con grupos de control no invertidos (Lee & Wallace, 2018). Es importante señalar que esta mejora no fue perceptible aún durante el primer curso del método invertido, 2020/21, cuando la modalidad fue completamente en línea. No es posible determinar si esto se debió a problemas con la implementación inicial del método invertido en sí o con la también nueva transposición al aprendizaje en línea tanto para la docente como para el estudiantado, especialmente teniendo en cuenta el descontento generalizado de los y las estudiantes con el formato en línea (Tang et al., 2020).

Aunque el aprendizaje de contenidos teóricos no ha sido tan positivamente afectado por el enfoque invertido, como reflejan las calificaciones medias de los exámenes, *tampoco* parece haber sido negativamente afectado ahora que los estudiantes eran responsables de su estudio autónomo en la fase de pre-trabajo. Sin embargo, los comentarios cualitativos apuntan al deseo de los estudiantes de reservar algo más de tiempo en clase para la revisión y el refuerzo de los contenidos teóricos. Esta insistencia en una instrucción teórica más directa dentro del aula puede ser causada por cierta resistencia al aprendizaje invertido por parte de algunos estudiantes (Wilson, 2023). Es de esperar, sin embargo, que a medida que el enfoque se vuelva más familiar para los y las estudiantes y el profesorado, y ambos colectivos ganen experiencia en su uso, esta oposición disminuirá (Aronson & Arfstrom, 2013).

Las percepciones de los estudiantes sobre la metodología, sus materiales y la carga de trabajo muestran un acuerdo generalizado sobre su adecuación y utilidad. Mientras que una de las necesidades detectadas en encuestas anteriores, la falta de suficiente tiempo en clase para la práctica, parece haber sido satisfactoriamente abordada (ver Figura 8), el otro problema principal de cursos anteriores no invertidos no parece haber sido tan positivamente afectado. Los estudiantes con baja competencia en inglés o dificultades de aprendizaje no parecieron percibir las ventajas del enfoque invertido, como la preparación de lecciones al un ritmo propio, el tiempo adicional de interacción con el profesor y la retroalimentación inmediata (Altemueller & Lindquist, 2017). Esto deberá ser abordado en futuros cursos a través de los ajustes pedagógicos necesarios para una enseñanza más diferenciada, como la inclusión de actividades multinivel y la adopción de una perspectiva de diseño universal (por ejemplo, Andujar & Nadif, 2022).

Dado que la etapa de evaluación en el modelo ADDIE también la incluye (Quinde-Herrera et al., 2022, p. 102), se necesita realizar una reflexión personal por parte de la docente sobre el desarrollo de la innovación educativa. Las percepciones de la docente, aunque cuantificadas objetivamente, apuntan hacia una participación estudiantil *más* frecuente y fluida en las sesiones invertidas que en formatos previos. Además, el proceso de investigación, adaptación e implementación de la asignatura invertida ha contribuido a la formación permanente de la propia docente, más evidentemente a través del conocimiento profundo adquirido sobre formatos híbridos.

Además, como también concluyen Domínguez Pelegrín et al. (2017), el uso de las diferentes herramientas tecnológicas ha contribuido en gran medida a una mejora de la competencia digital docente, en particular en áreas del *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*, tales como el Área 2 de búsqueda, creación y compartición de recursos digitales, el Área 3 sobre la gestión del uso de tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje, y el Área 5 sobre usar tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la personalización y el compromiso activo (Punie & Redecker, 2017, p. 16). Estas competencias adquiridas pueden ser fácilmente transferibles a otras asignaturas y contextos. Por último, la asignatura de Literatura Infantil en Lengua Inglesa en su formato invertido fue galardonado en 2023 con el Gran Premio del Premio Internacional de Aprendizaje Híbrido (Blended Learning Award) en su 2ª edición (Blended Learning Award, 2023, p. 18) como reconocimiento a la excelencia en contenido de calidad, implementación pedagógica y flexibilidad curricular. Por todas estas razones pedagógicas y personales, el aprendizaje invertido ha demostrado ser una innovación sostenible, flexible y metodológicamente sólida que vale la pena continuar en los próximos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altemueller, Lisa & Lindquist, Cynthia (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44, 341-358. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>
- Andujar, Alberto & Nadif, Fátima Z. (2022). Evaluating an inclusive blended learning environment in EFL: a flipped approach. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1138-1167. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1774613>
- Angelini, M^a Laura, & García-Carbonell, Amparo (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 16–30. <https://doi.org/10.14201/eks20151621630>

- Aronson, Neil, & Arfstrom, Kari M. (2013). *Flipped learning in higher education*. Retrieved from <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/HigherEdWhitePaper-FINAL.pdf>
- Averill, Robin M. & Major, Jae (2020). What motivates higher education educators to innovate? Exploring competence, autonomy, and relatedness – and connections with wellbeing. *Educational Research*, 62(2), 146-161. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755877>
- Bauer-Ramazani, Christine, Graney, John M., Marshall, Helaine W. & Sabieh, Christine (2016). Flipped Learning in TESOL: Definitions, Approaches, and Implementation. *TESOL Journal*, 7(2), 429-437.
- Bates, J. Edward, Almekdash, Hasan, & Gilchrest-Dunnam, Maggie J. (2017). The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In L. Santos Green, J. Banas, and R. Perkins (eds.), *The Flipped College Classroom. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41855-1_1
- Blended Learning Award (2023). *Courses compilation, 1st and 2nd edition*. NOVA University Lisbon, Universidad Autónoma de Madrid and Università degli Studi di Roma Tor Vergata. https://bla-award.unl.pt/?page_id=961
- Boubih, Saïd, Aidoun, Anouar, Alaoui, Mustafa El, & Idrissi, Rachid J. (2020). The Effectiveness of the Flipped Classroom in a Teacher Training Context. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6061-6071. <https://doi.org/10.13189/UJER.2020.082242>
- Bozkurt, Aras, & Sharma, Ramesh C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Campillo-Ferrer, José M^a, & Miralles-Martínez, Pedro (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), Article 176. <https://dx.doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Chambers, Mary-Lynn (2016). Flipping the American Literature College Classroom: Enhancement through Creativity and Technology. *Teaching American Literature: A Journal of Theory and Practice*, 8(2, Winter), 77-85.
- Cid-Cid, Ana Isabel, Guede-Cid, Rocío & Tolmos, Piedad (2018). La clase invertida en la formación inicial del profesorado: Acercando la realidad del aula de matemáticas. *Bordón Revista de Pedagogía*, 70(3), 77-93. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64127>
- Comber, Darren P. M. & Brady-Van den Bos, Mirjam (2017). Too much, too soon? A critical investigation into factors that make flipped classrooms effective. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 683-697. <https://dx.doi.org/10.1080/07294360.2018.1455642>
- De Haro Rodríguez, Remedios, & Ayala de la Peña, Amalia (2019). Evaluación de experiencias de innovación con “Flipped Learning” en la formación inicial de docentes de infantil: aprendiendo los significados de la equidad y la inclusión. In Rosabel Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 496-505). Octaedro.
- Domínguez Pelegrín, Javier, Peragón López, Clara E., Vara López, Alicia, Jiménez Millán, Azahara, Muñoz Gómez, Manuel J., López Ruiz, M^a Carmen, & Leva Tamajón, Beatriz (2017). Flipped “learning”: aplicación del enfoque Flipped

- Learning a la enseñanza de la lengua y literatura españolas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 1-23. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v2i0.9614>
- Espada, María, Rocu, Patricia, Navia, José A., & Gómez-López, Maite (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 116-135. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8710>
- Fernández-Carballo, M^a Victoria (2022). Influencia del aprendizaje invertido en la actitud hacia una asignatura de lengua extranjera. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 44-58. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11942>
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. www.flippedlearning.org/definition
- Fryling, Meg (2020). From flipped, to flipping out, to mostly sunny: how the flipped classroom model made the move to emergency remote learning less stormy. *Issues in Information Systems*, 21(1), 281-289. https://doi.org/10.48009/1_iis_2020_281-289
- García Hernández, M^a Luisa, Porto Currás, Mónica & Hernández Valverde, Francisco J. (2019). El aula invertida con alumnos de primero de magisterio: fortalezas y debilidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 89-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11076>
- Gómez-Carrasco, Cosme J., Monteagudo-Fernández, José, Moreno-Vera, Juan R., & Sainz-Gómez, Marta (2020). Evaluation of a gamification and flipped classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS ONE* 15(7): e0236083. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>
- González del Hierro, Margarita (2019). *Genially. Libros interactivos geniales*. INTEF.
- Han, Han & Røkenes, Fredrik M. (2020) Flipped Classroom in Teacher Education: A Scoping Review. *Frontiers in Education*, 5 (art. 601593). <http://doi.org/10.3389/feduc.2020.601593>
- Hasanefendic, Sandra, Birkholz, Julie M., Horta, Hugo & van der Sijde, Peter (2017). Individuals in action: bringing about innovation in higher education. *European Journal of Higher Education*, 7(2), 101-119, <http://doi.org/10.1080/21568235.2017.1296367>
- Heredia Ponce, Hugo, Romero Oliva, Manuel F., & Romero Claudio, Carmen (2022). Language Teaching through the Flipped Classroom: A Systematic Review. *Educ. Sci.*, 12, 675. <https://doi.org/10.3390/educsci12100675>
- Hew, Khe F., Bai, Shurui, Huang, Weijiao, Dawson, Phillip, Du, Jiahui, Huang, Guoyuhui, Jia, Chengyuan & Thankrit, Khongjan (2021). On the use of flipped classroom across various disciplines: Insights from a second-order meta-analysis. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2), 132-151. <https://doi.org/10.14742/AJET.6475>
- Hinojo Lucena, Francisco J., Aznar Díaz, Inmaculada, Romero Rodríguez, José M^a, & Marín Marín, José A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/384>
- Hsieh, Jun S. C. W., Wen-Chi, Vivian & Marekc, Michael W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer-Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21. <http://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>

- Jeong, Jin S., Cañada-Cañada, Florentina & González-Gómez, David (2018). The Study of Flipped-Classroom for Pre-Service Science Teachers. *Educ. Sci.*, 8, 163. <https://doi.org/10.3390/educsci8040163>
- Kostka, Ilka & Lockwood, Robyn B. (2015). What's on the Internet for Flipping English Language Instruction? *TESL--EJ*, 19(2), 1-12. <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej74/int.pdf>
- Köroğlu, Zeynep Ç., & Çakır, Abdulvahit (2017). Implementation of flipped instruction in language classrooms: An alternative way to develop speaking skills of pre-service English language teachers. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 13(2), 42-55.
- Lee, Yong-Jik, & Davis, Robert (2018). Can Flipped Learning Benefit English Language Teaching ESL Teacher Education: What Do We Know, and Where Do We Go? *Culture and Convergence*, 40(2), 673-702.
- Lee, Given & Wallace, Amanda (2017). 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>
- Lee, Yu Y. & Martin, Katherine I. (2020). The flipped classroom in ESL teacher education: An example from CALL. *Education and Information Technologies* 25, 2605-2633. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10082-6>
- Loucky, John P. & Ware, Jean L. (2017). *Flipped Instruction Methods and Digital Technologies in the Language Learning Classroom*. IGI Global.
- Marshall, Helaine W. & Kostka, Ilka (2020). Fostering Teaching Presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach. *TESL-EJ* 24(2). <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej94/ej94int/>
- Murillo-Zamorano, Luis R., López Sánchez, José Ángel, & Godoy-Caballero, Ana Luisa (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers and Education*, 141, Article 103608.
- Parra-González, M^a Elena, Leiva-Olivencia, Juan J., & Segura-Robles, Adrián (2020). Futuros profesores de formación y orientación laboral y el uso de metodologías activas con TIC. In E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero & J. Sánchez Rodríguez (Coord.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 336-337). Universidad de Málaga.
- Perdomo, Bexi (2022). Aprendizaje invertido antes y durante la pandemia: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 15(30), 16-28. www.revistaestilosdeaprendizaje.com
- Punie, Yves & Redecker, Christine (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/178382> (print), <http://doi.org/10.2760/159770> (online).
- Quinde-Herrera, Karina, Esteve-González, Vanessa, & Valls-Bautista, Cristina (2022). Pautas para el diseño instruccional bajo del modelo flipped learning en educación superior: Análisis desde el modelo ADDIE. En C. Grimalt-Álvaro, L. Marqués-Molíás, R. Palau, J. Holgado, C. Valls-Bautista & C. Hernández-Escolano (Eds.), *Tecnología educativa para los retos de la era digital* (pp. 93-105). <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/10/9788419023889.pdf>

- Ripamonti, Francesca (2017). Flipping the Literature Classroom to Foster Active Learning and Vocabulary Acquisition. A Pilot Study. In Pixel (Ed.), *The Future of Education, Conference Proceedings* (pp. 124-128).
- Quezada, Reyes L., Talbot, Christie & Quezada-Parker, Kristina B. (2020) From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 472-483.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>
- Sacristán San Cristóbal, Mara, Martín R., Déborah, Navarro Asensio, Enrique & Tourón Figueroa, Javier (2017). Flipped Classroom y Didáctica de las Matemáticas en la Formación online de Maestros de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3),1-14.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.292551>
- Tang, Tao, Abuhmaid, Atef M., Olaimat, Melad, Oudat, Dana M., Aldhaeabi, Maged & Bamanger, Ebrahim (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 1077-1088. <http://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>
- Tierney, William G., & Lanford, Michael (2016). Conceptualizing Innovation in Higher Education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 1-40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_1
- Tohei, Akihiko A. (2018). Flipping EFL Classes for Future Teachers. In J. Mehring and A. Leis (Eds.), *Innovations in Flipping the Language Classroom. Theories and Practices* (pp. 105-112). Springer.
- Wang, Jing & Ying, Chenlin (2019). Research on the Value of Integration of British and American Literature and College English Teaching Based on Flipping Classroom. *Proceedings of the 3rd International Conference on Advancement of the Theory and Practices in Education (ICATPE 2019)* (pp. 473-476). Francis Academic Press. <https://doi.org/10.25236/icatpe.2019.089>
- Wilson, Kim (2023). What does it mean to *do* teaching? A qualitative study of resistance to Flipped Learning in a higher education context. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 473-486. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1822312>
- Yeung, Edmond W. K., & Wan, Sancia W. S. (2020). How to design a flipped classroom that engages students? A new model and scale. *EDULEARN20 Proceedings*, 2472-2478. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0759>
- Zimmerman, Jonathan (2020, March 20). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *Chronicle of Higher Education*.
<https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>