

El aprendizaje de inglés a través de la clase inversa con un curso online y debate

Ana Gimeno Sanz

Universitat Politècnica de València, agimeno@upvnet.upv.es.

Abstract

This paper describes and analyses an innovative English language teaching methodology combining three elements: Flipped Teaching, Massive Open Online Courses and Debate. The experience was conducted within the upper-intermediate English language subject with third year Aerospace Engineering students at Universitat Politècnica de València.

Keywords: English for Specific Purposes, Flipped Teaching, Massive Open Online Course, Debate.

Resumen

El artículo describe y analiza una metodología innovadora para la enseñanza de inglés para fines específicos llevada a cabo con estudiantes de tercer curso matriculados en la titulación de ingeniería aeroespacial en la Universitat Politècnica de València. La experiencia consistió en la combinación de los siguientes tres ejes: la clase inversa, un curso masivo online de acceso abierto y un debate.

Palabras clave: Aprendizaje de inglés para fines específicos, clase inversa, curso online masivo abierto, debate.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La clase inversa es una estrategia de enseñanza que se centra en el aprendizaje activo. Es un modelo en el que el tiempo en el aula se emplea para explorar el contenido curricular con mayor profundidad y crear, así, oportunidades de aprendizaje profundo, a la vez que se les presentan a los estudiantes los nuevos temas fuera del aula. En el modelo de clase inversa que se presenta aquí, la 'entrega de contenido' toma la forma de un curso online diseñado para estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio alto. A través éste, los estudiantes visionan micro lecciones que explican conceptos teóricos (gramática y uso del lenguaje, etc.), realizan ejercicios de comprensión oral y escrita, de pronunciación y adquieren nuevo vocabulario. Sin embargo, debido a las limitaciones de las plataformas online actuales, el diseño de actividades que permitan participar en un contexto de comunicación auténtica es muy limitado. Por este motivo, se diseñó y puso en marcha una alternativa para que los estudiantes pudieran producir intercambios lingüísticos en un contexto real. Esto se hizo a

través de la preparación y organización de un debate, fomentando, además así, una serie de competencias transversales basadas en la argumentación, la justificación, el pensamiento crítico y la explicación, utilizando lenguaje académico y científico. El debate se centró en un tema relacionado con la carrera de los estudiantes, esto es, la Ingeniería Aeroespacial. Para analizar las expectativas de los estudiantes al comienzo del curso, se realizaron dos encuestas, una centrada en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (que cubría el curso online) y la otra, en el debate como actividad de aula. Se realizaron otras tres encuestas al finalizar el semestre para indagar sobre la satisfacción de los alumnos con respecto al curso online, el proyecto de debate y la metodología de la clase inversa. Este artículo analiza algunos de los resultados derivados de dichas encuestas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Participaron 25 estudiantes de 3er curso de Ingeniería Aeroespacial (5 mujeres y 20 hombres) matriculados en la asignatura denominada Inglés de Especialidad, de nivel intermedia alto (nivel B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*).

2.2. Instrumentos

En primer lugar, todos los estudiantes realizaron una prueba de nivel comercial para comprobar que su nivel de inglés estuviera alineado con los requisitos del curso online. Los 25 lograron una puntuación favorable. En segundo lugar, se administró una encuesta a los estudiantes al comienzo de la asignatura para conocer su opinión en cuanto al uso del curso online para preparar individualmente los contenidos en casa como parte del enfoque de la clase inversa y emplear el tiempo en el aula para consolidar conocimientos, ponerlos en práctica y resolver dudas. En tercer lugar, se administró una encuesta similar para recopilar información sobre la satisfacción general del alumnado y, por último, se utilizó otro cuestionario para analizar la percepción del alumnado con relación al enfoque de la clase inversa que se adoptó.

2.3. La clase inversa

La clase inversa es una estrategia de enseñanza y una forma de docencia mixta que se centra en el aprendizaje activo, y que permite al docente afrontar de forma más solvente los grupos de estudiantes con niveles de conocimiento de inglés no uniformes, las diversas dificultades ante la materia y las distintas preferencias y necesidades de los estudiantes durante el tiempo en el aula. En esta metodología se invierten las actividades, incluso aquellas que tradicionalmente se consideraban deberes. En una clase inversa, los estudiantes visionan explicaciones grabadas por los docentes, colaboran en debates o realizan investigaciones fuera del aula mientras ponen en práctica los conceptos en el aula bajo la guía de un mentor (Europass Teacher Academy, 2020).

La Tabla 1 muestra en qué se basó la experiencia de la clase inversa y cómo los alumnos debían llevarla a cabo en la asignatura de inglés.

Tabla 1. Fases de la clase inversa en la asignatura de inglés.

QUÉ	CÓMO
Un entorno de aprendizaje flexible que permita al estudiantado escoger el momento, el lugar y lo que quieren aprender.	Mediante el curso online: <i>InGenio First Certificate in English Online Course & Tester</i>
Dedicar más tiempo en clase a profundizar aspectos de los temas de la asignatura y fomentar el aprendizaje centrado en el estudiante para que se involucren más en su proceso de aprendizaje.	Mediante la clarificación de dudas que pueden haber surgido a través del trabajo autónomo con el curso online y a través del proyecto de debate.
Determinar el contenido intencional, es decir, qué materiales deben manejar los estudiantes por su cuenta que sirvan como información para ayudarlos a tomar medidas posteriores alineadas con el programa de estudios y qué contenido debe explicarse en clase.	Mediante el contenido del curso online de inglés de nivel intermedio alto y a través de la investigación para el proyecto del debate.
Observar a los estudiantes, proporcionarles comentarios oportunos, continuamente evaluando su trabajo y ayudándoles a dominar el contenido.	Seguimiento del progreso del curso online y supervisión del trabajo colaborativo realizado para el proyecto de debate a través de documentos compartidos.

Las clases se impartieron en sesiones de 3 horas por semana durante un semestre (16 semanas), con un valor total de 4,5 ECTS. De las 3 horas, 1 se dedicó a clarificar contenidos del curso online de inglés y 2, al proyecto de debate. El curso online consta de 8 unidades de aprendizaje y otras 8 para poner en práctica los conocimientos adquiridos y evaluar el progreso. El curso está organizado y estructurado según los contenidos del examen oficial *Cambridge First Certificate in English*, es decir, comprensión y expresión escrita, uso del lenguaje, comprensión y expresión oral, y contiene más de 50 actividades con un número variable de ítems. Cada sección se presenta con explicaciones teóricas grabadas en video seguidas de ejercicios.

Con respecto a la práctica oral, que es una de las habilidades más difíciles de implementar y evaluar en los cursos online debido a que las soluciones de reconocimiento de voz que podrían incluirse como un complemento del sistema son todavía muy insatisfactorias, se pidió a los estudiantes que registraran su propia producción oral en respuesta a una serie de actividades y que subieran sus grabaciones al aula virtual de la Universidad para su posterior evaluación por parte del docente. Como esto no satisfacía la comunicación y la interacción oral, se puso en marcha, como solución a esta deficiencia, el proyecto de debate.

2.4. El proyecto de debate

Teniendo en cuenta que un debate es un proceso que implica un razonamiento formal sobre un tema en concreto donde se presentan argumentos opuestos para defender puntos de vista encontrados, esta parte de la asignatura tuvo como objetivo reforzar la práctica oral y proporcionar a los estudiantes recursos para transmitir ideas de manera convincente, apoyar éstas con evidencias y, sobre todo, presentarles el lenguaje de la argumentación.

3. RESULTADOS

3.1. Cuestionario previo

Todos los estudiantes (N=25) completaron el cuestionario previo. Cuando se les preguntó si habían estudiado inglés a través de la web con anterioridad, casi una cuarta parte respondió que sí (N=6, 24 %). En una pregunta de respuesta abierta indagando si preferían trabajar en equipo o individualmente y, en caso afirmativo, indicar por qué, sólo 4 (16%) de los estudiantes respondieron "individualmente", afirmando que esto les generaba menos distracciones y el trabajo era más productivo. Todos menos 1 estudiante, que dijo que dependía de la actividad en cuestión, los 20 restantes (80%) argumentaron que el trabajo en equipo aumenta el esfuerzo del individuo para participar, ofrece más oportunidades de interacción y comunicación, y estimula el aprender los unos de los otros, es un estimulante para obtener mejores resultados, permite compartir conocimientos y es, en general, menos aburrido. Esto nos llevó a creer que los alumnos estarían más inclinados hacia el proyecto de debate que al curso en línea y, en consecuencia, más motivados por esta tarea.

También nos interesaba saber cómo pensaban que era mejor aprender un idioma. Les dimos 4 opciones: a) Un curso presencial en el aula con un profesor; b) Un curso presencial utilizando tecnología en el aula; c) Un curso en línea asistido por un profesor, y d) Un curso en línea de autoaprendizaje. Un total de 17 encuestados (68%) eligió la opción A; 5 (20%) eligieron B; y 3 (12%) eligieron la D. Ninguno de los estudiantes seleccionó la opción C, que era la opción alineada con el uso del curso online dentro del enfoque de clase inversa que se había adoptado para la asignatura. De entrada, esto nos llevó a pensar que habría cierto rechazo por su parte hacia el aprendizaje del inglés a través del curso online. La gran mayoría, como podemos ver, prefirió un entorno de aula más "tradicional" donde podrían interactuar y ser guiados en su aprendizaje por un profesor, aunque casi una cuarta parte prefirió estar en el aula con el profesor haciendo uso de medios tecnológicos. El hecho de que 3 de ellos afirmaran preferir el aprendizaje en línea mediante un curso de autoaprendizaje se alinea con el hecho de que, como vimos anteriormente, 4 de ellos afirmaron preferir trabajar individualmente en lugar de trabajar en equipo.

Al consultar sobre la modalidad de aprendizaje que preferían para esta materia, a los estudiantes se les dieron 3 opciones: a) Autoaprendizaje (aprendizaje en línea sin tutor); b) Aprendizaje autónomo (aprendizaje guiado por un tutor), y c) Aprendizaje semipresencial (ambos combinados). Un estudiante (4%) eligió la opción A, lo cual es consistente con las respuestas a las 2 preguntas anteriores descritas, que ponían de manifiesto una preferencia por trabajar solo sin el "estorbo", podríamos decir, ni de los compañeros ni del profesor. Nueve (36%) optaron por b) pero la mayoría optó por c), es decir, un escenario de aprendizaje semipresencial. Siendo esta la opción más popular fue una satisfacción ya que era el modelo que se había elegido para la asignatura.

Debido a que proporcionar a los alumnos comentarios apropiados después de cada tarea completada es crucial para una progresión adecuada en el aprendizaje de idiomas (Livingstone, 2012; Nassaji, 2016), y proporcionar comentarios correctivos es una de las funciones más desafiantes para programar en un curso online, nos interesaba saber cuán importante era para nuestros estudiantes el feedback. No en vano, los 25, es decir, el 100%, respondieron afirmativamente a: "¿Es importante para ti recibir feedback para mejorar tus

habilidades lingüísticas?”. Esto nos llevó a ser aún más conscientes de la importancia de entregar un feedback adecuado y oportuno después de cada una de las tareas que componen el proyecto de debate.

3.2. Cuestionario posterior

Solo un 23 (92%) de los estudiantes completaron el cuestionario posterior al curso. Entre las preguntas planteadas, se preguntó a los estudiantes si pensaban que los cursos online fomentaban el aprendizaje autónomo/independiente. Sobre una escala de 7 puntos (siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y siendo 7 “totalmente de acuerdo”), los resultados mostraron que más del 90% se mostró favorable a esta afirmación (7 eligieron 7; 8 eligieron 6; 6 eligió 5 y 2 eligió 4). Estos 2 últimos estudiantes que seleccionaron 4 (justo por encima del promedio) se relacionan con los resultados en el cuestionario previo mencionado anteriormente en el sentido de que un número reducido de estudiantes registrados no estaban dispuestos a estudiar inglés utilizando un curso de autoaprendizaje online.

Cuando se les preguntó si les había gustado trabajar a su propio ritmo, organizando su propio tiempo, la gran mayoría (91 %) respondió afirmativamente: 14 eligieron 7; 7 eligieron 6 y 2 eligieron 5. Los resultados se alinean con las tendencias observadas en los resultados de las preguntas discutidas anteriormente; hay evidencia de que 2 estudiantes se inclinaron por la enseñanza en el aula dirigida por el docente.

Otra pregunta que indicó el nivel de independencia que los estudiantes estaban dispuestos a aceptar se puede observar cuando se les preguntó si les gustaba poder autoevaluar su progreso accediendo a los informes de progreso integrados en el curso online. Los resultados muestran que el 83 % estaba muy satisfecho con los informes de progreso generados automáticamente; sin embargo, un 4 % (N=1) tendía a estar sólo moderadamente de acuerdo.

Por otra parte, también hubo un porcentaje de alumnos, aunque bajo, que subrayó que prefería un modelo de enseñanza en el que se pudiera contar con un profesor en el aula supervisando su trabajo y proporcionándoles la información y comentarios a su trabajo, que no disfrutaban del aprendizaje basado en la tecnología y que no encuentran atractivos los cursos online. Por tanto, para equilibrar las necesidades de nuestros alumnos, llegamos a la conclusión de que el modelo de enseñanza invertida sería adecuado y, dentro de él, el proyecto de debate compensaría la falta de comunicación auténtica en el curso online.

Para averiguar si los estudiantes ratificaban su respuesta a la pregunta sobre la mejor manera de aprender un idioma, hicimos esta misma pregunta en la encuesta posterior. A diferencia de los datos extraídos del cuestionario previo, en esta ocasión ningún estudiante indicó preferencia por la opción d) Un curso de autoacceso trabajando por cuenta propia, que inicialmente había sido seleccionada como su preferencia por el 12% de los estudiantes. Sin embargo, la opción c) Un curso online asistido por un profesor, que no había sido seleccionado en el cuestionario previo, ahora había sido elegido por el 17%. Nos satisfizo ver un ligero aumento hacia esta preferencia porque, como se mencionó anteriormente, la opción C se alineaba con el uso del curso online dentro del enfoque de la clase inversa que se había adoptado para esta asignatura. Comparado con el cuestionario previo, hubo un aumento en los estudiantes que indicaron que preferían la opción b) Un curso presencial utilizando tecnología en el aula (31 %). Algo más de la mitad del grupo, sin embargo, optó por la opción a) Un curso presencial en el aula con un profesor (52%), coincidiendo con las respuestas del

cuestionario previo. Estos datos ratificaron la idea de que los estudiantes preferían la enseñanza presencial en el aula con un docente con quien pudieran interactuar. La parte de la asignatura que se alineó con esta preferencia fue el trabajo realizado en clase para la preparación del debate de final del curso.

Para concluir, les pedimos a los estudiantes que nos dieran su percepción sobre cuánto habían mejorado sus habilidades lingüísticas. Un 83% (N=18) percibió que habían mejorado considerablemente (7 muy de acuerdo y 11 de acuerdo). Nadie tuvo la impresión de que no habían progresado en el aprendizaje del idioma.

En cuanto a las opiniones de los estudiantes al haber adoptado un enfoque de clase inversa, el 87,5% de los estudiantes se mostraron satisfechos y destacaron que lo que más habían valorado fue:

- Los materiales en línea utilizados en la materia (es decir, el curso online)
- Las actividades de aula presencial con el profesor (es decir, el debate)
- Una relación más cercana con el docente y una orientación eficaz.
- Una relación más cercana con los compañeros (por ejemplo, colaborando en la preparación del debate en equipos).
- Los métodos de evaluación utilizados para calificar la materia (es decir, formativo y sumativo).
- La planificación y organización de la asignatura por parte de la profesora.

Como podemos ver, en general, los estudiantes se mostraron muy satisfechos con la metodología adoptada en la asignatura.

4. CONCLUSIONES

En resumen, los datos informados en la encuesta previa, así como en las encuestas posteriores, muestran que los estudiantes matriculados en la asignatura de inglés de nivel B2 de inglés dentro de la asignatura de Ingeniería Aeroespacial en la Universitat Politècnica de València (España) estaban muy satisfechos con la adopción de la clase inversa, y quedaron satisfechos con los dos componentes que integran la materia, es decir, el aprendizaje autónomo a través de un curso online diseñado específicamente por la profesora para la materia y un proyecto de debate para compensar la falta de práctica oral auténtica en el curso online. También hubo evidencia de que varios encuestados claramente preferían un enfoque más centrado en el profesor, en el que las explicaciones se dan en forma de conferencias y las actividades son controladas y supervisadas por el profesor en un entorno de aula tradicional. Esto demuestra que, a pesar de que nuestros estudiantes son nativos digitales absolutos, todavía hay mucho espacio para enfoques de enseñanza "analógicos".

REFERENCIAS

- Europass Teacher Academy. Flipped classroom, 2020 <https://www.teacheracademy.eu/course/flipped-classroom>
- Livingstone, K.A. (2012). The importance of feedback and reinforcement in Computer Assisted Language Learning, *Baraton Interdisciplinary Research Journal*, 2(1), 43-51.
- Nassaji, H. (2016). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice*. London: Bloomsbury Publishing.