El modelo Flip aplicado a la enseñanza de las lenguas

Paloma lapuerta
Central Connecticut State University

Las nuevas tecnologías siguen transformando la enseñanza universitaria en todas las disciplinas. Por motivos económicos, pero también para explorar las ventajas que la tecnología ofrece desde el punto de vista pedagógico, las universidades están proponiendo modos que se alejan de la tradicional forma de enseñar. En el contexto de los modelos híbridos de impartir materias, surge el modelo *flip*. A continuación, me referiré a la oportunidad que ofrece este modelo cuando lo aplicamos a la enseñanza de las lenguas, y compartiré ideas y materiales sobre la organización de un curso de este tipo.

Por modelo *flip* nos referimos a una forma de inversión de la enseñanza. Es decir, en lugar de hacer presentaciones formales, o lecturas, en la clase, lo que se pretende es que los estudiantes adquieran la información teórica fuera de la clase y que la clase se convierta en una especie de laboratorio de prácticas donde el profesor deja su rol tradicional de único proveedor de la información para convertirse en monitor o facilitador de esas prácticas y responder a preguntas concretas. El término *flipped classroom*, que ha dado tanto que hablar en los últimos tiempos, fue acuñado en 2010 por unos profesores de química de la escuela secundaria estadounidense llamados Jonathan Bergmann y Aaron Sams[1]. Tres años antes habían grabado en video sus conferencias con el propósito de que los estudiantes de la zona rural donde enseñaban en Colorado pudieran acceder a ellas a través de *Youtube* en cualquier momento, y luego dedicaban el tiempo de la clase a la práctica para facilitar el aprendizaje mediante la interacción.

En el caso concreto de la enseñanza de las lenguas este tipo de inversión no es ninguna novedad. Con el auge del enfoque comunicativo, la enseñanza de idiomas dio ese paso hace al menos 30 años. La idea de que los estudiantes estudiaran la gramática y el vocabulario previamente para poder contar con las herramientas necesarias para comunicarse en clase ha sido un proceso que muchos han intentado establecer. Ya entonces en algunos libros de texto se condensaba la gramática al final, o en páginas de color diferente, que los estudiantes debían estudiar por su cuenta antes de venir a clase. Lamentablemente, esto no siempre daba buenos resultados porque, a pesar de que estos libros, al menos en el ámbito de Estados Unidos, tenían las explicaciones de gramática en inglés para facilitar su comprensión, leerlas y estudiarlas sin ayuda resultaba aburrido y sobre todo difícil para estudiantes no acostumbrados al estudio de su propia lengua. Por eso, en otros libros de texto se ha preferido combinar explicaciones gramaticales breves (y no tan breves), dentro del cuerpo del capítulo, con actividades comunicativas. El peligro está en que esas explicaciones, que suelen venir en inglés, sirven de excusa perfecta para que muchos profesores pasen el tiempo de la clase hablando en inglés y den pocas oportunidades a los estudiantes para practicar la lengua. El enfoque comunicativo, por lo tanto, ha tenido en general más impacto en el ámbito teórico que

1. Posteriormente, estos profesores publicaron un libro de gran éxito: (2012) *Flip the classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, Washington D.C. : International Society for Technology and Education.

en la realidad cotidiana del aula, donde aún persiste la enseñanza basada en un currículo predominantemente gramatical y centrado más en el profesor que en el estudiante.

Sin embargo, nuevos productos interactivos, a través de internet, facilitan ahora un acceso sin precedentes a las lenguas extranjeras, y los estudiantes encuentran formas más atractivas de prepararse por su cuenta. La tecnología, por lo tanto, ha sido fundamental para promover el modelo *flip*, y con él rescatar la idea de que la clase tiene que ser un espacio de comunicación. A medida que los materiales en línea se diversifican y se vuelven más accesibles para todos, los estudiantes adquieren mayor autonomía para preparar antes de la clase la gramática y el vocabulario mediante tutorías en video o *power point*, actividades de aplicación y práctica, exámenes autoevaluados, etc., y este material puede ser diseñado, y asignado, de acuerdo a las diferentes habilidades de los estudiantes. Esta preparación previa debería, en principio, liberar la clase de la presentación formal, y revertir en una mayor capacidad de interacción de los estudiantes en la clase. En definitiva, favorece el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas.

A finales de 2012, la editorial Pearson Education, publicó el libro de texto *Unidos* (Guzmán *et ál.* 2012), para principiantes de español, del que soy coautora . El programa del cual forma parte este libro fue enteramente concebido para el modelo *flip*. La idea consistía en poner en una plataforma tecnológica toda la gramática y el vocabulario, y elaborar un manual de clase que solo tuviera actividades comunicativas. Aunque mi propósito aquí es enfocarme en mi experiencia como profesora en un curso de este tipo, dedicaré a continuación unos breves párrafos a explicar cómo se organizó el material docente. La plataforma tecnológica, conocida como *MySpanishlab*, contiene los módulos de vocabulario y de gramática de *Unidos* que el profesor asigna antes de la clase. Cada módulo tiene una presentación en contexto del vocabulario o de la gramática, que es interactiva porque el estudiante puede escuchar los textos, visualizar las palabras de vocabulario, comprobar lo que sabe mediante mini tests, juegos, etc. También hay tutorías interactivas de vocabulario y *power points* hablados que explican la gramática, inglesa o española en inglés.

Además de las presentaciones, cada módulo tiene una serie de actividades de práctica, llamadas *Apply activities*, que el estudiante tiene que hacer después para practicar este vocabulario y esta gramática. Estos ejercicios de tipo *drill* son autocorregidos y le dan claves al estudiante sobre lo que debe repasar o sobre lo que ya ha adquirido. Del mismo modo, el enseñante puede comprobar si el estudiante está practicando regularmente o no. Además se puede diferenciar la enseñanza, ya que es posible identificar si un estudiante tiene dificultad con alguna actividad en concreto a fin de asignarle, si es necesario, otro tipo de tareas. Hay también tareas de pronunciación, juegos, videos y toda una parte de evaluación a través de la cual el enseñante puede medir el progreso de los estudiantes.

Para que el aprendizaje fuera de clase sea eficaz no podemos dejar de reforzar la idea de que la lengua debe aprenderse en contexto. Es decir, los estudiantes no deben simplemente aprender de memoria listas de palabras o conjugaciones de verbos, sino que estas palabras y estos verbos deben de tener sentido dentro de un contexto. Por

eso, es importante que fuera de clase el vocabulario y la gramática se presenten a través de textos, diálogos, y otro tipo de *realia*. Del mismo modo, la cultura debe ser parte integrante de las presentaciones, los textos, los videos y las actividades, tanto de las de aplicación en línea como de las comunicativas para hacer en clase.

Los estudiantes tienen la posibilidad de aprender por su cuenta desde sus ordenadores, tabletas, etc., y vienen a clase con el Manual de clase, que es un conjunto de hojas sueltas con múltiples actividades para hacer en grupos o en parejas. Es decir, actividades que requieren practicar la comunicación. Por otro lado, como enseñante, es importante plantearse, no tanto cuáles son los objetivos de un módulo de aprendizaje, sino cuáles queremos que sean los resultados (*outcomes*). Es decir, en línea con los principios del *backward design* (Wiggins, G. & McTighe, J. 2005), lo importante no es tanto que los estudiantes aprendan los tiempos del pasado o el vocabulario de la ropa, sino qué queremos que los estudiantes hagan con esta información. Por ejemplo, hablar de lo que compraron ayer en un centro comercial.

Desde el punto de vista del aprendizaje, las ventajas indiscutibles de este modelo son dos: 1. Cuando los estudiantes llegan a clase ya no son una mente en blanco tratando de comprender conceptos, a veces difíciles, porque han podido dedicar el tiempo necesario fuera de clase para adquirir las herramientas que necesitan para poder comunicarse en la clase. La tarea, es decir, el trabajo en casa, no se hace para reforzar conceptos adquiridos en clase sino para prepararse para la clase. No se realiza a posteriori, sino a priori. Y 2. La clase, al dedicarse enteramente a la práctica comunicativa, deja de enfocarse en el enseñante para enfocarse en el estudiante. Es decir, el enseñante deja de ser el que imparte la gramática o presenta el vocabulario y se convierte en facilitador del aprendizaje. Su tarea es enseñar a los estudiantes a aprender por sí mismos, en lugar de simplemente *cubrir la materia*.

El año pasado tuve la oportunidad de enseñar un curso de nivel elemental usando el modelo *flip*. En principio me planteé ofrecer un curso híbrido, pero según lo preparaba me di cuenta de que eso me hubiera obligado a prescindir de la mitad de mi tiempo de contacto con los estudiantes, lo cual no era ideal. Tengo noticia de que este modelo ha sido utilizado con relativo éxito en cursos híbridos. Sin embargo, para mi propósito era necesario que los estudiantes tuvieran el máximo tiempo de contacto posible entre sí a fin de que la práctica comunicativa diera sus frutos. Este curso, en concreto, era para estudiantes verdaderamente principiantes y se reunía dos veces por semana durante tres horas cada vez. Al ser un curso de noche atrajo a un grupo de 10 estudiantes no tradicionales, bastante motivados, como pude comprobar en sucesivas encuestas.

La primera regla que establecí fue el uso único del español en clase. Por lo general, los libros de texto en Estados Unidos tienen las instrucciones de las actividades en inglés en los primeros capítulos. *Unidos* sigue este modelo y solo tiene instrucciones en español a partir del capítulo cuarto. Para no romper la regla del uso único del español en clase, las actividades se explicaban y modelaban en español. Los estudiantes podían leer las instrucciones en inglés pero no podían usar el inglés en el intercambio con sus compañeros. Aunque no es ideal, el hecho de que las instrucciones estuvieran en inglés

facilitaba en un principio la comprensión de lo que tenían que hacer, al mismo tiempo que reducía la ansiedad.

Además de un trabajo continuado de motivación intrínseca, al cual me referiré en breve, utilicé métodos de motivación extrínseca para conseguir que los estudiantes hicieran las tareas de preparación fuera de clase. El más importante fue establecer una hora límite para completar la tarea antes de la clase, con la posibilidad de hacer la tarea a posteriori por la mitad de los puntos. De esta manera tenían la posibilidad de *recuperar* parcialmente la nota correspondiente al trabajo en línea si por alguna razón justificada no habían podido hacerlo antes. No obstante, esto ocurrió rara vez ya que en general los estudiantes comprendieron la importancia de prepararse previamente para participar a posteriori en el juego de la inmersión.

El trabajo en línea de los estudiantes era comprobado regularmente unos momentos antes de la clase para identificar los problemas que habían encontrado y poder adaptar la clase según las necesidades generales. También para asignar tareas diferenciadas a los distintos tipos de aprendientes. Para este fin ayudó también el mantener un contacto directo con ellos por correo electrónico. Curiosamente, este espacio, que en principio estaba abierto a que los estudiantes expresaran sus dudas en inglés, se convirtió en un elemento más de práctica para ellos porque algunos preferían expresarse español.

Al inicio de la clase, dependiendo del contenido, se hacía un breve repaso del vocabulario o se utilizaba un *power point* para reactivar algún uso gramatical. Estos *power point*, que no contienen explicaciones sino preguntas que se enfocan en la función y no en la forma, resultaron ser muy útiles para iniciar la práctica comunicativa. Por ejemplo, dando por supuesto que los estudiantes han estudiado por su cuenta la estructura *ir* + *a* + infinitivo, se mostraban en clase diapositivas con imágenes y preguntas que ellos debían responder, por ejemplo: *¿qué va a beber María?*, ¿con quién va a celebrar su cumpleaños?, etc.

Al ser una clase de tres horas hubo que proporcionar mucha variedad de actividades. La clase incluyó presentaciones interactivas, trabajo con videos y canciones, actividades de investigación cultural mediante tabletas y celulares personales, pero lo más importante fueron las múltiples actividades comunicativas que los estudiantes hicieron en parejas o en grupos, desde simples intercambios a entrevistas y situaciones de *role play*. Uno de los trucos importantes para mantener el interés de los estudiantes y reforzar la eficacia de la comunicación es cambiarlos constantemente de pareja a fin de darles la oportunidad de trabajar con personas de habilidades y motivación diferente.

El trabajo de motivación intrínseca de los estudiantes se hizo a través del énfasis en las cualidades afectivas del aprendizaje de la lengua. Como mencioné más arriba, cualquier cosa, incluso hacer la concesión de que los estudiantes lean las instrucciones en inglés, es importante si con eso se consigue reducir la ansiedad. Como sabemos, la ansiedad interfiere con el aprendizaje, impide al estudiante participar y dificulta la comunicación (Arnold 1999: 9). Del mismo modo, es importante animar a los estudiantes a que no teman cometer errores, minimizar la corrección directa, que implica un apren-

dizaje pasivo, a favor del aprendizaje activo que se fomenta mediante la corrección indirecta. Es decir, si un estudiante dice *ayer yo fuiste al cine*, el profesor puede apresurarse a proporcionarle la forma correcta, o hacerle preguntas sucesivas sobre la película que vio, si le gustó, etc., y eventualmente seguir la conversación diciendo *yo también fui al cine el sábado y vi una película muy buena*. Obviamente, la segunda opción exige un aprendizaje más activo por parte del estudiante, a la vez que reduce su ansiedad considerablemente. Y no solo porque su error no es señalado y sacado de lugar, produciendo además una interrupción de la comunicación, sino porque al percibir interés en el contenido de su mensaje, y no solo en la forma, el estudiante se siente más motivado para completar la transmisión de ese mensaje.

Varias teorías cognitivas sobre la motivación enfatizan la importancia de remplazar los sentimientos negativos que algunos estudiantes muestran sobre su propia capacidad para realizar una tarea, con sentimientos positivos derivados de la propia eficacia (*self efficacy*) (Arnold, J. 1999: 16) para llevar a cabo tareas con las que se sienten identificados y de las que se sienten capaces. Por eso es importante hacerles ver que están comunicándose, y no solo usando la lengua apropiadamente. Con este fin, es importante animarles a incorporar el uso de expresiones coloquiales, tales *como ¡Estupendo!*, ¡Claro que sí!, ¡Por supuesto!, etc., que refuerzan la cualidad afectiva de la lengua en sus propias interacciones.

En resumen, el enseñante debe, como facilitador, enfatizar la dimensión afectiva de las relaciones que se establecen entre los participantes y crear un ambiente en que los estudiantes se sientan escuchados y en control de su propio aprendizaje (Underhill 1999: 123).

A continuación me referiré brevemente a la evaluación y resultados del curso descrito. Aparte del control continuado del progreso de los estudiantes mediante el trabajo en línea y la participación oral en clase, los estudiantes hicieron regularmente mini tests para evaluar la habilidad auditiva, de lectura, y de escritura. Además, al final de cada capítulo, grabaron individualmente una presentación oral que incorporaba los contenidos del capítulo. En estas presentaciones se evaluaba la fluidez, pronunciación, variedad de vocabulario, precisión en el uso de estructuras practicadas y transmisión del mensaje. Al ser grabadas, he podido establecer comparaciones entre estas presentaciones y otras de cursos anteriores, concretamente de cursos impartidos a estudiantes conocidos como falsos principiantes o *High Beginners*[2], y los resultados fueron similares en cuanto al nivel obtenido en una interpretación adaptada de la escala de ACTFL[3].

También establecí comparaciones respecto a las notas obtenidas. En los siguientes cuadros se muestran las notas obtenidas por los estudiantes en dos cursos de características similares: los dos intensivos para estudiantes principiantes, el mismo número de estudiantes, los mismos contenidos, en los mismos momentos del semestre. Las conclusiones son las siguientes: 1. En el curso *flip* todos los estudiantes obtuvieron re-

2. En nuestra Universidad se considera *High Beginners* a los estudiantes que han tomado tres años de lengua extranjera en la escuela secundaria.

3. A igual que en Europa el Marco de Referencia, en Estados Unidos las llamadas *ACFL Proficiency Guidelines*, establecen niveles de referencia para el aprendizaje de las lenguas que van desde el Nivel *Novice* hasta el *Distinguished*.

sultados por encima de B mientras en el curso regular los resultados de casi la mitad de los estudiantes estaban por debajo de B-; 2. En el curso *flip*, casi el 80% de los estudiantes obtuvieron resultados de los niveles de A y solo 25% en el curso regular; y 3. No solo los mejores estudiantes del curso *flip* obtuvieron mejores resultados, sino que en general todos los estudiantes obtuvieron mejores resultados.

Fig. 1
Comparación de notas parciales de dos secciones de Español 118: Flip v. Regular

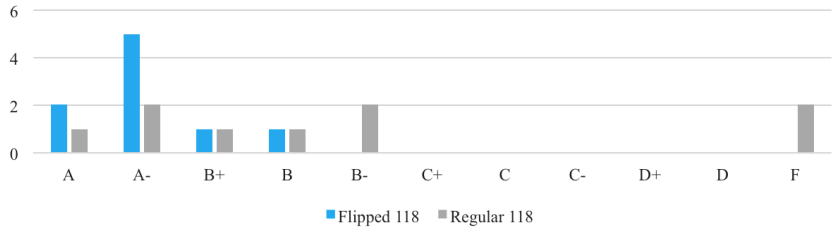
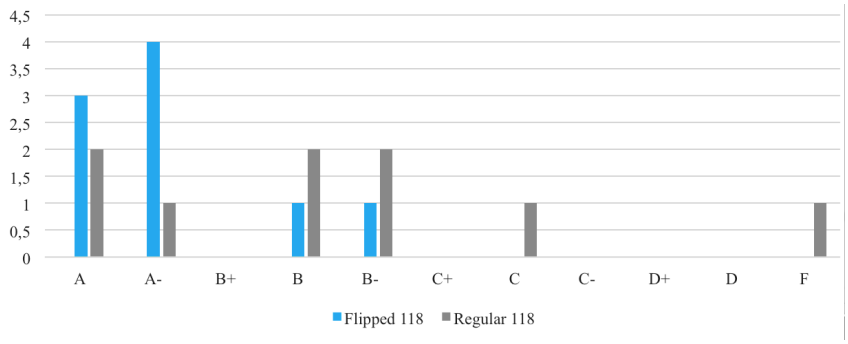


Fig. 2
Comparación de notas finales de dos secciones de Español 118: Flip v. Regular



Además de los resultados y su comparación con cursos anteriores, al enseñar este curso me interesaba explorar la percepción de los estudiantes sobre el curso *flip*. Para ello diseñé varias encuestas que repartí entre los estudiantes en varios momentos del curso. De estas encuestas me gustaría subrayar solo algunos puntos que considero importantes. En una encuesta de mitad del semestre el 88% de los estudiantes estaba de acuerdo con la siguiente afirmación: "Hacer las presentaciones interactivas y las actividades de aplicación en línea ANTES de la práctica en clase me ayuda a ganar confianza y a ser más participativo en la clase." El 88% de los estudiantes también estaba de acuerdo con la afirmación de que "Usar solo la lengua *target* en la clase es esencial para mi aprendizaje." En una encuesta al final del semestre les pedí que se expresaran sobre el beneficio de preparar la gramática y el vocabulario ANTES de venir a clase. El 100% de las respuestas coincidieron en que había sido "útil", "muy útil" o "extrema-

damente útil". A la pregunta de si habían comprendido los beneficios de usar la lengua *target* en clase todo el tiempo el 100% de los estudiantes contestó afirmativamente, y algunos hicieron comentarios como estos: "me preparó para el mundo real", "aunque incómodo al principio, me motivó a estudiar y aprender más", ¨me ayudó a aprender más rápidamente", "me ayudó muchísimo", "muy importante, sobre todo si no se ha tenido nunca antes contacto con la lengua", "al principio no me gustó pero me alegro de que sea así ahora", "fue muy efectivo para comprender la lengua y no solo para aprenderla o memorizarla".

A medida que yo misma fui aprendiendo el proceso de invertir la enseñanza y dejar mi rol de impartidora de conocimientos para convertirme en facilitadora del aprendizaje autónomo, fui tomando notas que no dejan de ser más que un conjunto de impresiones o de percepciones generales pero me gustaría compartirlas a modo de conclusión. 1. Para adoptar el modelo *flip*, es necesario conseguir un cambio de mentalidad, tanto en los estudiantes como en el enseñante. Los estudiantes deben estar dispuestos al esfuerzo que implica estar en control de su propio aprendizaje. Por su parte, el enseñante debe tener en cuenta que el esfuerzo se minimiza si se fomenta la motivación, la cual debe ser *contagiada*, es decir, el enseñante debe creer en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes para que ellos crean en su propia capacidad como aprendientes (Arnold 1999:16). 2. La comunicación en clase debe ser real y pertinente. Para ello debe enfocarse en la transmisión de un mensaje que sea adecuadamente recibido y comentado. La recepción del mensaje es casi tan importante como la producción del mismo, por eso es conveniente incorporar muestras de empatía en las comunicaciones que se establecen en la clase. 3. El enseñante debe tener clara su labor de facilitador. Esto quiere decir que debe estar abierto a la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes ya que, una cosa es lo que se desea impartir y otra lo que los estudiantes aprenden y las distintas maneras de aprender.

Para ser un buen facilitador hay que fomentar el diálogo y la negociación lingüística entre los participantes. Y 4. el modelo *flip* debe facilitar el aprendizaje responsable y autónomo fuera de la clase y proporcionar una oportunidad óptima de inmersión en el espacio común de la clase. Por eso, es importante enfatizar el uso de la lengua *target* para todas las transacciones y darle de nuevo a la comunicación la importancia que nunca en la enseñanza de las lenguas debería haber perdido.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD J. and BROWN H.D (1999): "A map of the terrain", J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

GUZMÁN *ET* ÁL. (2014) *Unidos*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

UNDERHILL A. (1999): "Facilitation in Language Teaching", J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

WIGGINS, G. & MCTIGHE, J. (2005) [1998]: *Understanding by Design*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.