



PANORAMA
ISSN: 1909-7433
ISSN: 2145-308X
ednorman@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

AULA INVERTIDA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS

Soto-Molina, Jairo Eduardo; Méndez-Rivera, Pilar

AULA INVERTIDA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS

PANORAMA, vol. 15, núm. 29, 2021

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343967896004>

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.1706>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Artículos de investigación científica y tecnológica

AULA INVERTIDA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS

Flipped classroom to foster intercultural competence in english learners

Sala de aula virada para promover a competência intercultural em alunos de inglês

Jairo Eduardo Soto-Molina languagecircle.re@hotmail.com
Universidad del Atlántico, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0003-3378-0202>

 <https://www.redalyc.org/autor.oa?id=47908>
Pilar Méndez-Rivera pmendez@udistrital.edu.co
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-9284-4611>

 <https://www.redalyc.org/autor.oa?id=47795>

PANORAMA, vol. 15, núm. 29, 2021

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 10 Febrero 2021

Aprobación: 19 Mayo 2021

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.1706>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343967896004>

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un curso experimental de inglés con enfoque intercultural utilizando la metodología del aula invertida. Las unidades temáticas se desarrollaron con las 5 E de un modelo instruccional basado en el enfoque constructivista del aprendizaje. Un enfoque de investigación mixto permitió recoger datos de 20 estudiantes de la Universidad del Atlántico. Se analizaron los cuestionarios de dos rondas de encuestas que midieron las respuestas de los estudiantes en relación con el aprendizaje del contenido, la metodología de la clase y la autonomía. Los resultados de la segunda encuesta nos permiten colegir las siguientes conclusiones: (i). Satisfacción con el uso de la estrategia del aula invertida en relación con el manejo del tiempo y libertad para preparar clases. (ii). Las actividades prácticas favorecen el trabajo colaborativo. (iii). La sutil presencia de los profesores brinda mayores oportunidades a los estudiantes para negociar el control y la participación. (iv) Aunque es posible aprender autónomamente, el apoyo del docente es importante para incrementar el aprendizaje. Estos resultados se discuten en el marco del componente didáctico de la enseñanza y sus implicaciones para esta universidad pública.

Palabras clave: enseñanza de una lengua extranjera, desarrollo de competencias, aprendizaje combinado, educación presencial, educación intercultural, enfoque de apoyo didáctico.

Abstract: This article introduces the results of an experimental intercultural English class (IEC) using the flipped classroom methodology. Thematic units were developed with the 5 E's instructional model (Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate) based on the constructivist approach to learning. A mixed-method research approach collected data from 20 students at Atlántico University. The questionnaires used in the analysis of the 2 survey rounds rate Students' responses in relation to learning of contents, methodology of the class and autonomy. Results based on the second round led to four major conclusions: (i). There is satisfaction with the use of the Flipped Classroom strategy, in terms of time management and freedom to prepare classes. (ii). Practical activities are more engaging to work collaboratively. (iii) Teachers have a subtle presence

which provides more opportunities for students to negotiate control and participation. (iv) Although autonomous learning is possible, teacher support is pivotal to increasing it. These findings are discussed within the framework of the didactical component of teaching and its implications for this public university.

Keywords: foreign language teaching, skills development, blended learning, in-person learning, intercultural communication, instructional approach.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um curso experimental de inglês com uma abordagem intercultural usando a metodologia de sala de aula invertida. Cada unidade é desenvolvida com os 5 E's, um modelo instrucional baseado na abordagem construtivista da aprendizagem. Uma abordagem de pesquisa mista coletou dados de 20 estudantes da Universidad del Atlántico. Foram analisados os questionários de duas rodadas de pesquisas que mediram as respostas dos alunos em relação à aprendizagem de conteúdo, metodologia de aula e autonomia. Os resultados da segunda pesquisa nos permitem reunir as seguintes conclusões: (i). Satisfação com o uso da estratégia de sala de aula invertida em relação à gestão do tempo e liberdade de preparação das aulas. (ii) Atividades práticas favorecem o trabalho colaborativo. (iii) A presença sutil de professores oferece maiores oportunidades para os alunos negociarem controle e participação. (iv) Embora seja possível aprender de forma autônoma, o apoio do professor é importante para aumentar o aprendizado. Esses resultados são discutidos no âmbito do componente didático do ensino e suas implicações para essa universidade pública.

Palavras-chave: ensino de uma língua estrangeira, desenvolvimento de habilidades, aprendizagem combinada, educação presencial, educação intercultural, abordagem de apoio didático.

INTRODUCCIÓN

Enseñar inglés desde una perspectiva intercultural utilizando actividades mediadas por el computador aumenta las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, al proveerles tener más control de los contenidos del curso mientras anticipan sus opciones de participación en las clases presenciales con intervenciones más informadas. De hecho, en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los profesores que abrazan el aula invertida combinan materiales y actividades en línea para motivar este tipo de interacción mientras se trabaja en clase. Algunos supuestos tras este trabajo invertido señalan que esta combinación de actividades se refleja en mejores logros y experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes, comparado con el aprendizaje logrado solamente en sesiones virtuales o en sesiones de clase presenciales (Butt, 2014; Zainuddin & Halili, 2016; Siemens, Gašević, & Dawson, 2015).

Como profesores de inglés cuyas ideas y prácticas se han orientado a desarrollar tanto competencias comunicativas en el idioma inglés (escuchar, hablar, leer, escribir y adquisición de vocabulario), como competencia intercultural en inglés académico (Soto, 2018), se diseñó una clase experimental de inglés intercultural con los siguientes objetivos específicos: 1. Desarrollar funciones y competencias comunicativas e interculturales. 2. Valorar la importancia de utilizar la tecnología para aprender inglés académico. 3. Aplicar los métodos constructivistas y cognitivos como estrategia de aprendizaje cooperativo para aprender inglés académico. 4. Usar correctamente *software* educativo y / o una plataforma virtual para aprender inglés académico.

En un intento por fomentar las competencias interculturales y digitales, se invitó a un grupo de 20 estudiantes a formar parte de una clase experimental de inglés intercultural. La mayoría de ellos no estaban familiarizados con la metodología invertida o con un curso de inglés basado en contenido. Para empeorar las cosas, los recursos de los estudiantes eran limitados tanto en el hogar como en la propia universidad. Si bien la elaboración de este informe coincidió con la incorporación de plataformas virtuales para complementar la docencia presencial en la universidad, no se puede negar algunos beneficios en relación al aprendizaje invertido (O'Flaherty & Phillips, 2015; Turan & Akdag-Cimen, 2019), pero también se reconoce que en las universidades públicas se deben enfrentar algunos desafíos como es el caso de la Universidad del Atlántico.

Implementación del aprendizaje invertido con necesidades descubiertas

La preferencia por los encuentros presenciales de clase ha dominado el escenario universitario en los contextos caribeños. Si bien la incorporación de tecnología no es nada nuevo a nivel curricular, aún existe cierta resistencia a incorporar actividades mediadas por computadora en las lecciones. Los motivos de este rechazo son múltiples: a). La mayoría de los profesores no están familiarizados con los entornos virtuales de aprendizaje. Ante tal situación y la falta de conocimiento sobre los beneficios de la tecnología, estos docentes subestiman las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su propio desarrollo profesional (Méndez & Guerrero, 2018).

Se ignoran las alfabetizaciones digitales como fuente de producción de conocimiento para crear contenidos relevantes para las clases de inglés (Reinhardt, 2018), b). Los estudiantes están familiarizados con las tecnologías de las redes sociales cotidianas, pero no con los entornos virtuales de aprendizaje, c). Los recursos en la Universidad son escasos; hay problemas de conectividad, un número limitado de ordenadores y de acceso a estos. Una cultura de aprendizaje mixto o mediado no se ve favorecida por estas condiciones recién mencionadas. En el caso presente, se implementó un aula invertida para enfrentar esta realidad con la expectativa de brindar información legítima sobre el aprendizaje invertido en procesos de adquisición de una L2. Las aulas invertidas son entornos en los que los estudiantes asumen la mayor responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (Hao, 2016). La combinación de actividades en línea y en el aula permite tanto la enseñanza directa como el aprendizaje autorregulado (Alegre, Demuth, & Navarro, 2019). Los estudiantes tienen grandes oportunidades para marcar el ritmo en el aprendizaje, incorporar contenido o modificar actividades, revisar y recuperar información con fines de aprendizaje. En este caso, la incorporación de un enfoque constructivista al aprendizaje dio a los estudiantes un mayor control de su proceso de aprendizaje y la posibilidad de evaluar su propio aprendizaje del inglés (Lage, Platt, & Treglia, 2000;

Zappe, Liecht, Messner, Litzinger, & Lee 2009; Buil-Fabregá, Martínez-Casanovas, & Ruiz-Munzón, 2019).

Diseño de cursos interculturales basados en el contenido

Etapas de planificación

Para diseñar los contenidos del curso tomamos en consideración algunas ideas del modelo de Byram para la competencia comunicativa intercultural — CCI (Byram, 1995 y 1997; Byram & Zárate, 1994). En particular, los relacionados con los antecedentes y los conocimientos culturales de las personas que significan su identidad sociocultural. Como esta aula fue diseñada para el aprendizaje/práctica del inglés (situacional y académico) con un enfoque intercultural, los contenidos del curso privilegiaron actividades que involucraban una polifonía cultural entre los dos idiomas en contacto (español e inglés). Al hacerlo, la teoría de los modelos de contexto (pragmáticos) fue fundamental para proyectar situaciones prestando atención a su relevancia para la producción de interacciones dentro de un significado intersubjetivo (Van Dijk, 2012; Chiu, Gelfand, Yamagishi, Shteynberg, & Wan, 2010).

En los estudios de comunicación intercultural, la intersubjetividad es una condición para evitar las definiciones especializadas de cultura y el pensamiento monolítico sobre las culturas (Holliday & MacDonald, 2019). En este sentido, la construcción intersubjetiva de las culturas en cuestión (L1 / L2) abre espacios para diálogos interculturales en los que el posicionamiento personal e ideológico en la búsqueda de la comprensión mutua se convierte en un pacto de comunicación. Sin embargo, el reconocimiento de semejanzas y/o diferencias no excluye conflictos y contradicciones. Las relaciones de intersubjetividad dan cuenta de la capacidad de un individuo para negociar significados compartidos a partir de su propio conjunto personal de valores y creencias (Chiu, Gelfand, Yamagishi, Shteynberg, & Wan, 2010).

Como componente teórico de las sesiones presenciales se discutieron conceptos como alteridad y otredad en los encuentros culturales (Odina, 2009, citado en Soto-Molina, 2018), con el fin de aumentar la conciencia del componente intercultural del curso. Los materiales juegan un papel importante. Estos deben estar centrados en el estudiante para garantizar la capacidad de reacción y creatividad de los estudiantes. Se tenía particular interés en las formas en que los estudiantes debatirían los contenidos. El posicionamiento personal ante situaciones sirvió para revisar el uso del lenguaje, la preparación de la clase con materiales complementarios, ideas y conceptos. El enfoque intercultural cubrirá aspectos como diversidad cultural, empatía e introspección intercultural, apertura y curiosidad, autoconciencia y comportamiento con diferencias culturales (Purdue University).

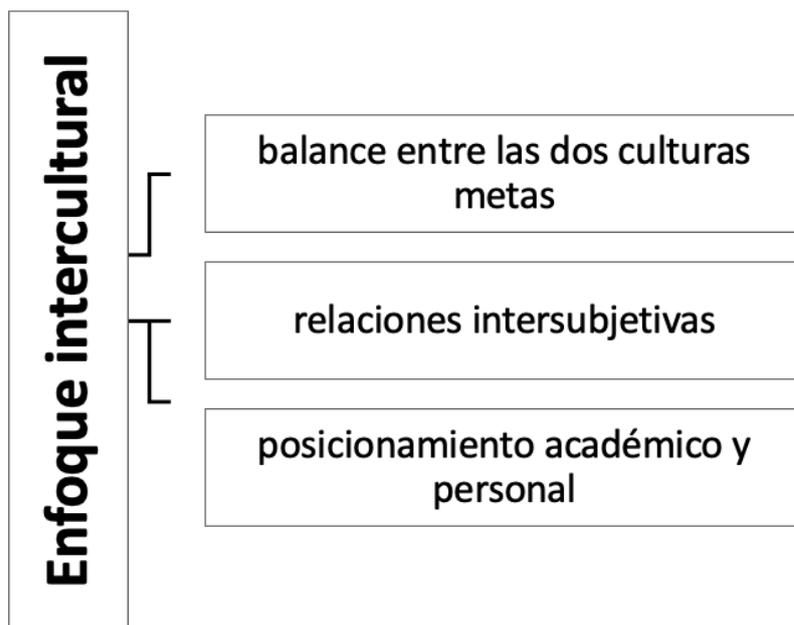


Figura 1
Componentes de la interculturalidad

Fuente: Los autores

Basándonos en el modelo de tres etapas de Estes, Ingram y Liu (2014), se siguió la secuencia previa, en clase y posterior a la clase para cambiar el aula. Dado que los niveles de dominio del inglés difieren, el inglés para la comunicación intercultural se introduce en los niveles de dominio avanzado e intermedio. Cada unidad fue desarrollada con las 5 E (Envolver (involucrar), Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar). Las 5 E comprenden un modelo de instrucción basado en el enfoque constructivista del aprendizaje, que se basa en la idea de que los alumnos construyen o elaboran nuevas ideas sobre sus viejas ideas (Manichander, 2016). Este modelo ayudó a presentar instrucciones claras a los estudiantes sobre los resultados esperados. Como cada objetivo del modelo estaba orientado hacia un objetivo común, los estudiantes y los profesores pudieron trabajar juntos compartiendo conocimientos y experiencias mientras intentaban comprender un concepto y construir un significado. Los materiales audiovisuales para el diseño de unidades temáticas fueron inspiradores para involucrar a los estudiantes en modo intercultural, explorar materiales y contenidos, explicar ideas desde una relación intersubjetiva, elaborar posicionamientos personales y evaluar argumentos en interacción (Tomas, Lasen, Field, & Skamp, 2015; Tomas, Evans, Doyle, & Skamp, 2019).

Etapas de implementación

El curso diseñado para tal fin se denominó “Inglés en un mundo intercultural”. Se planeó con la esperanza de que este curso les permitiera a los estudiantes adquirir habilidades valiosas y necesarias para sus carreras

académicas y profesionales futuras. Se proporcionó contenido en inglés que pudieron analizar críticamente y complementar con un enfoque intercultural, asegurando el equilibrio entre las dos culturas. A lo largo del curso, los estudiantes analizaban varios aspectos de la comunicación intercultural mediante varios métodos de presentación y práctica. Las ventajas de las aulas invertidas fueron varias, entre ellas, por ejemplo, que los alumnos prepararon acciones que no necesariamente debían realizarse en clase sino en casa, responsabilizarse de su propio aprendizaje y constructivista.

En consecuencia, en la etapa inicial del curso los estudiantes mostraron una gran dependencia de la instrucción del maestro. Pero a medida que avanzó el curso y los estudiantes se familiarizaron con el aprendizaje de la clase invertida, esta dependencia disminuyó y el trabajo autónomo de los estudiantes se hizo notable; un mejor uso del tiempo y la responsabilidad se logró gradualmente a medida que los estudiantes se involucraban en su propio aprendizaje. Como parte del proceso de aprendizaje, se examinaron y discutieron culturas como la propia y las radicalmente diferentes. Se desafió a los estudiantes a trabajar para comprender y respetar todas las culturas, no solo aquellas que tienen valores fundamentales similares a los propios. Como les era más fácil identificarse con los valores culturales de otros países latinoamericanos o “católicos”, por ejemplo, se les desafió a reaccionar más allá de su zona de confort. Por este motivo, se hizo hincapié en países y culturas que a primera vista parecían bastante extrañas. El propósito aquí fue lograr un entendimiento mutuo basado en relaciones intersubjetivas en las que las diferencias entre culturas pueden describirse como diferencias superficiales (Soto-Molina, 2018).

Luego, los estudiantes trabajaron con expresiones idiomáticas contextualizadas en torno a unidades temáticas que proporcionaron conocimientos culturales de la cultura destino. El inglés para fines académicos (EAP) implicaba capacitar a los estudiantes, generalmente en un entorno de educación superior, para usar el idioma de manera apropiada para el estudio. Ha sido una de las formas más comunes de inglés para propósitos específicos, los componentes léxicos de las unidades temáticas. Unidades enfocadas en la práctica auténtica para escuchar conferencias, tomar notas y usar videos. Además, se incluyeron textos académicos auténticos escritos y hablados. Se llevaron a cabo o emprendieron actividades como toma de notas, discusión en grupo, redacción de referencias, parafraseo de textos, organización de ensayos y una gran cantidad de oportunidades de práctica para mejorar todas las habilidades académicas para ayudar a los estudiantes a desarrollar el lenguaje académico y las habilidades de pensamiento crítico esenciales en contextos académicos.

Antes de la clase: se ofrecieron a los estudiantes algunas actividades que consistían en una variedad de asignaciones y tareas previas a la clase que mejoraban la motivación y animaban a los estudiantes a hacer el trabajo previo a la clase (Strayer, 2012). Según Manichander (2016), una actividad "Engage" debe hacer lo siguiente:

- Hacer conexiones entre las experiencias de aprendizaje pasadas y presentes.
- Preparar actividades y enfocar el pensamiento de los estudiantes en los resultados del aprendizaje de las actividades desarrolladas. Los estudiantes debían involucrarse mentalmente en el concepto, proceso o habilidad que debieron aprender.
- Además, el proceso de exploración se puede utilizar como una actividad previa a la clase.
- Explorar: proporciona una base común de experiencia. Al hacerlo, los estudiantes identifican conceptos, procesos y habilidades. Durante esta fase, los estudiantes exploran activamente su entorno o manipulan materiales.

En clase: en las clases presenciales, la interacción y la búsqueda del entendimiento mutuo son importantes para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

· Explicar: en esta fase se ve la interacción entre los participantes para aclarar conceptos previamente explorados, comunicar significados y comprensión conceptual. Los maestros pueden ayudar a los estudiantes brindándoles información complementaria y desafiándolos a participar y dar opiniones informadas.

· Elaborar: es la oportunidad para que los estudiantes presenten una comprensión conceptual ampliada. Aportan a la discusión información más profunda sobre áreas de sus intereses, teniendo la posibilidad de mostrar un trabajo autónomo.

Posterior a la clase: se realizaron acuerdos con los estudiantes en relación con las actividades posteriores a la clase, en las que se realizaron evaluaciones formativas y sumativas. Algunas actividades se realizaron en parejas y otras de manera colectiva. Trabajaron en un video foro e informaron a la clase los aprendizajes obtenidos. La evaluación ocurrió tanto directamente después de cada actividad previa a la clase en casa como al final de cada unidad. Después de desarrollar cada unidad se da un espacio para que tanto el profesor como los alumnos reflexionen sobre su práctica.

Como había interés en evaluar los niveles de logro de competencias interculturales (o al menos comprenderlas), se proporcionó una cuadrícula con algunos elementos de un enfoque intersubjetivo para trabajar los contenidos del curso. Sirvió como un proceso de autoevaluación para aprender a discutir las percepciones de los estudiantes en relación con los posibles avances en el aprendizaje.

Al final de esta unidad ...

Pude confrontar mis creencias y valores personales con la construcción comunitaria de hábitos, códigos y características culturales.
Pude aceptar códigos culturales que difieren de mi propia cultura.
Pude problematizar estereotipos, contenidos alienantes y componentes culturales superficiales.
Pude aportar mi propio trasfondo cultural para equilibrar los contenidos de la segunda lengua (L2).
Pude reconocer los mecanismos de aculturación presentados en materiales orientados a la adquisición de una segunda lengua (L2).
Pude posicionarme de mi papel de actor cultural con respeto a la(s) otra(s).

Tabla 1.
Cuadrícula de evaluación

Fuente: Los autores

Papel del profesor: desde la perspectiva del profesor, se puede argumentar que la etapa de planificación requiere mucho tiempo y es exigente, ya que requiere una vista previa de las actividades (la película o el vídeo), y el diseño de las actividades adecuadas. Pero estos escollos se desvanecen cuando pensamos en las innumerables posibilidades que se nos abren al abordar este tipo de actividades: las alfabetizaciones digitales permiten un refuerzo constante en la adquisición de una lengua extranjera; estas proporcionan un buen medio para el autoestudio; además, ofrecen a los alumnos la posibilidad de pensar críticamente y de utilizar su imaginación creativamente. El rol del docente para ayudar a los estudiantes a comprender las implicaciones de un enfoque intercultural del aprendizaje es clave para cuestionar los contenidos de la segunda lengua en términos de sus efectos alienantes, así como su enfoque de aculturación y trato sumiso a otras culturas (Soto-Molina & Méndez, 2020).

Rol del estudiante: la autonomía y el liderazgo como componentes de este nuevo rol del estudiante en un aula invertida son fundamentales para su propia formación. El aprendizaje invertido proporciona varias herramientas importantes que deberán probarse tanto en su futuro personal como profesional. Hay más responsabilidades en el control del tiempo y el proceso de aprendizaje. El proceso de evaluación se realiza sobre la marcha y suele ser solo un proceso sin dar lugar a debate o controversia debido a las posibilidades de autoevaluación que ofrece.

MÉTODO

El propósito del estudio se orientó a evaluar el impacto de un aula invertida en el aprendizaje de inglés de los estudiantes con un enfoque intercultural. Se utilizó un enfoque de investigación mediante encuestas para describir las percepciones de los estudiantes sobre esta metodología (Check & Schutt, 2012). Se llevó a cabo un enfoque de investigación de encuestas de método mixto en la búsqueda de complementariedad de los datos, donde el análisis estadístico facilitó el análisis de contenido para el componente cualitativo (Gilbert, Booth, Betts, & Goldberg, 2021). Se aplicaron dos rondas de encuestas a los participantes, quienes respondieron a un cuestionario con una escala Likert para medir las declaraciones de acuerdo. Luego se realizó una entrevista abierta para complementar los datos de la encuesta. En primera instancia,

se eligieron encuestas dirigidas con preguntas cerradas relacionadas con la indagación sobre las condiciones universitarias y la apertura de los estudiantes para trabajar con esta metodología. Como segunda instancia, se proporcionó un cuestionario con respuestas alternativas y, posteriormente, se realizaron entrevistas informales basadas en preguntas abiertas para obtener las percepciones de los estudiantes en relación con el aprendizaje y el trabajo en esta aula invertida (Viveka, Sagar, & Sudha, 2017).

Participantes y contexto

Los participantes fueron seleccionados entre aquellos estudiantes que acordaron facilitar respuestas a entrevistas y encuestas. Veinte alumnos de ocho grupos pertenecientes a cuatro niveles diferentes A. Principiantes (A1), B. Intermedios (B1), C. Avanzado (B2 +), D. Competente C1 + / 2 distribuidos así: A (dos grupos con dos alumnos cada uno). B. (dos grupos con dos estudiantes cada uno); C. (dos grupos con tres estudiantes cada uno); D. (dos grupos con tres estudiantes cada uno). Cabe señalar que los dos primeros grupos A y B no se habían impartido mediante la enseñanza intercultural ni en la metodología aula invertida. A los alumnos pertenecientes a los grupos C y D solo se les había enseñado en el enfoque intercultural de la enseñanza del inglés, pero no con la metodología de aula invertida.

Instrumentos de investigación

Encuesta 1: una primera encuesta con preguntas cerradas que fueron respondidas con un simple sí o no. Este sí/no binario ayudó a conocer respuestas concluyentes en relación con los siguientes aspectos: 1). Atención personalizada de los profesores, 2). Establecimiento de metas de desempeño y aprendizaje, 3). Sistema de evaluación: monitorear el sistema y 4). Uso de tecnologías digitales con un diseño adecuado.

Encuesta 2: una segunda encuesta con preguntas opcionales a responder con una opción determinada (Anexo 1). La escala Likert permitió rastrear las percepciones de los estudiantes sobre varios aspectos: a) sus experiencias de aprendizaje en el aula invertida en comparación con el trabajo solo presencial, b) los valores dados al aprendizaje, la gestión del tiempo y la libertad para preparar las clases, c) los beneficios de un curso basado en contenido con un enfoque intercultural para aprender inglés en un aula invertida.

Entrevistas abiertas: una vez que se obtuvieron los datos de la encuesta 2, se diseñó una serie de preguntas para verificar los extremos positivos y negativos de las respuestas en relación con el aprendizaje y para complementar el análisis posterior. Los estudiantes fueron elegidos al azar entre los que se ofrecieron como voluntarios para responder las preguntas.

RESULTADOS

Atención personalizada del profesor

A medida que se establecieron pequeños grupos de trabajo, la atención personalizada de los maestros fue más fácil de brindar. La interacción fluye mejor y es posible identificar fácilmente a los estudiantes por sus nombres, relacionando su trabajo anterior. Las figuras 1 y 2 muestran que la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo con la importancia del apoyo y la orientación clara para los objetivos de aprendizaje. Además, reconocieron haber disfrutado de libertad para realizar tareas y proponer actividades complementarias. Consideraron que la presencia y el apoyo del docente eran condiciones para mejorar la comprensión y evaluar el avance del curso.

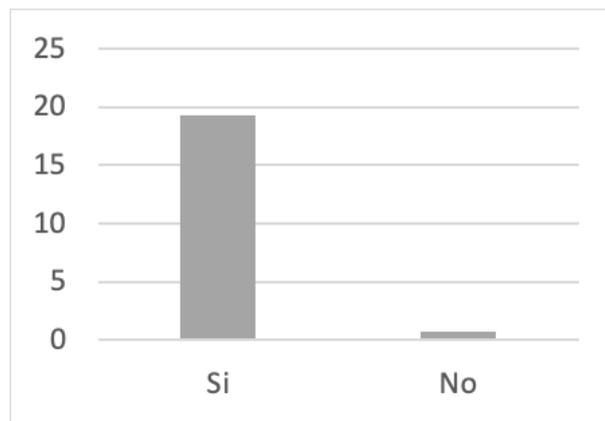


Figura 1

Rendimiento de atención - Establecimiento y aprendizaje

Fuente: Los autores

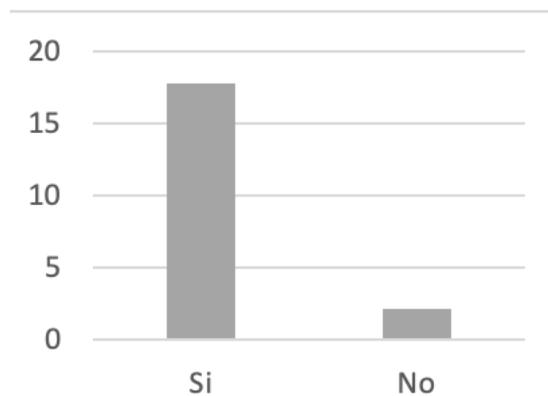


Figura 2

Metas de personalizada

Fuente: Los autores

Sistema de evaluación proporcionado

Las tareas mediadas por computadora en plataformas (Moodle, Edmodo) tienen herramientas para evaluar el progreso y proporcionar evaluación de actividades. Esta característica de la experiencia en el curso de inglés intercultural a través del aula invertida no fue completamente reconocida como una herramienta positiva. Cuando se les pidió a los estudiantes que apoyaran este resultado, argumentaron que la evaluación los obligaba a realizar diferentes tareas como una obligación. Por esta razón, la figura 3 muestra divisiones en este aspecto.

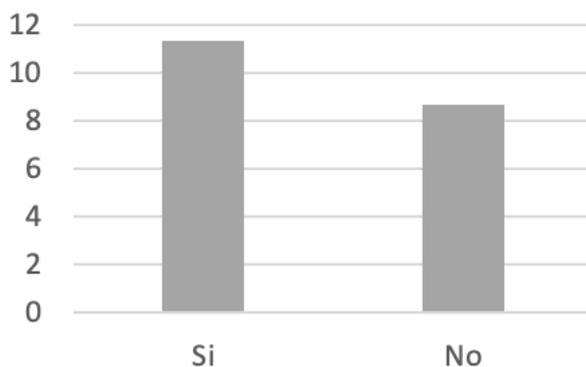


Figura 3
Sistema de evaluación: monitor del Sistema

Fuente: Los autores

Diseño de calidad de recursos tecnológicos

Los estudiantes afirmaron categóricamente que los recursos tecnológicos de la universidad no cuentan con los diseños adecuados para lograr estándares de calidad para realizar clases con ayudas o plataformas virtuales. Esta experiencia se logró porque las actividades de clase se desarrollaron con equipos, servicio e instalaciones de internet propios. Lamentaron que otros cursos fracasaran en la universidad por sus condiciones de conectividad y falta de recursos.

Uso de tecnologías digitales con un diseño adecuado

Fuente: Los autores

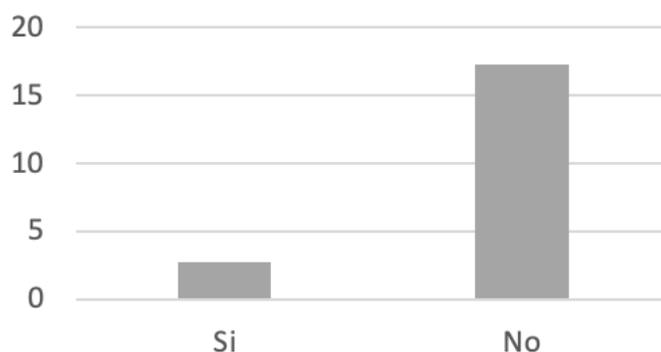


Figura 4
 Uso de tecnologías digitales con un diseño adecuado
 Fuente: Los autores

Experiencias de aprendizaje en el aula invertida

Los resultados con relación a las experiencias de aprendizaje con esta metodología fueron bastante positivos. La mayoría de los estudiantes (16 de ellos) coincidieron en que esta metodología les ayudó a tener una experiencia de aprendizaje más gratificante (ver figura 5), debido a la combinación de trabajo de aprendizaje autónomo y clases presenciales para cubrir los contenidos del curso. Valoraron positivamente la alternativa de trabajar de forma autónoma en algunas actividades para preparar con antelación las clases presenciales y el apoyo de los profesores para complementar su trabajo. Considerando que esta población no estaba familiarizada antes con esta metodología o el enfoque intercultural para el aprendizaje del inglés, aprovecharon la metodología para introducir sus conocimientos previos, explorar contenidos digitales y problematizar temas culturales. Aunque también reconocieron que estar en casa aprendiendo por su cuenta les dio condiciones personales y privadas para trabajar, la importancia que le dieron al contacto social, la interacción cara a cara y el rol del docente en una clase de inglés es algo incuestionable (Figura 6).

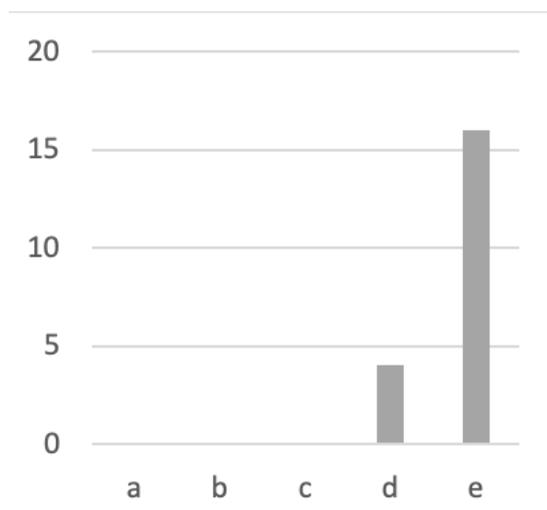


Figura 5
Clase invertida versus clase remota
Fuente: Los autores

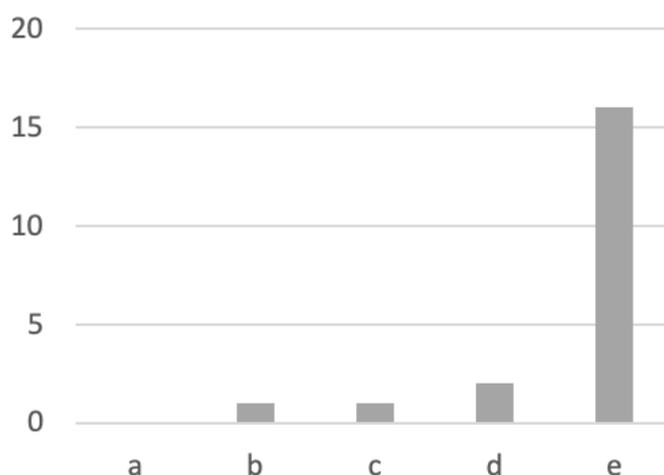


Figura 6
Las experiencias de aprendizaje con aula invertida son más gratificantes que las clases presenciales o remotas
Fuente: Los autores

Control de tiempo y aprendizaje

En relación con este ítem, los resultados mostraron que los estudiantes evidenciaron una alta satisfacción con el Aula Invertida, por sus posibilidades de gestión del tiempo y libertad para preparar las clases. Los estudiantes valoraron positivamente la estrategia; señalaron las posibilidades educativas de realizar actividades prácticas en el aula y trabajar de forma colaborativa fuera de ella.



Figura 7
 Tiempo y libertad
 Fuente: Los autores

Aprendizaje de inglés intercultural

Las respuestas de los estudiantes al aprendizaje intercultural en el idioma inglés fueron totalmente positivas (15), solo positivas (3) y ni positivas ni negativas (2), lo que indica un alto porcentaje de cumplimiento de los resultados de aprendizaje (Figura 8). Refirieron tener un mayor vocabulario, competencias académicas para interactuar en inglés y un buen promedio de conocimientos para discutir temas culturales con un enfoque intercultural.

¿Cómo califica esta estrategia metodológica para trabajar con procesos interculturales en su clase de Inglés?

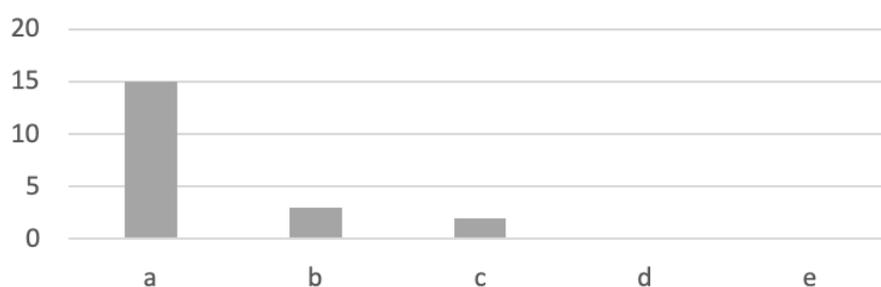


Figura 8
 Percepción del aula invertida
 Fuente: Los autores

Cuando se les preguntó sobre su autoevaluación en relación con el aprendizaje del inglés, sintieron confianza para afirmar que habían mejorado el dominio del idioma y, lo más importante, que habían perdido el miedo a hablar. Se establecieron niveles de complejidad en la adquisición del lenguaje académico para distinguir las actividades. Aceptaron que estos niveles de complejidad evaluados en las actividades posteriores a la clase eran pautas para trabajar. El componente teórico del

curso les ayudó a comprender los conceptos interrelacionados de cultura y les proporcionó un marco para investigar y elaborar significados en relación con el tratamiento intercultural de los contenidos.

Con relación a las competencias interculturales, manifestaron haber aprendido aspectos de la interculturalidad para equilibrar su rol como aprendices de inglés que tienen su propia cultura. En este sentido, argumentaron a favor de sus capacidades para identificar la carga de alienación de algunos contenidos y, al mismo tiempo, aportar/oponerse a sus propios contenidos en primera lengua para equilibrar el enfoque intercultural del curso. Como aspecto negativo, lucharon por dejar de lado sus valores personales para dar cabida a las percepciones de intersubjetividad de los contenidos culturales.

La siguiente Tabla 2 reunió las respuestas de 20 estudiantes a cada aspecto intercultural de la cuadrícula proporcionada al final de las unidades. Como puede observarse, las respuestas de las dos últimas unidades evidenciaron mejores resultados.

Metas de aprendizaje	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Pude confrontar mis creencias y valores personales con la construcción comunitaria de hábitos, códigos y características culturales.	20	18	20	20
Pude aceptar códigos culturales que difieren de mi propia cultura.	10	16	16	16
Pude problematizar estereotipos, contenidos alienantes y componentes culturales superficiales.	13	15	20	20
Pude aportar mi propio trasfondo cultural para equilibrar los contenidos de la segunda lengua.	14	15	18	18
Pude reconocer los mecanismos de aculturación presentados en materiales orientados a la adquisición de segunda lengua.	14	15	19	20
Pude posicionar mi papel como actor cultural con respecto a la cultura de destino.	14	15	18	20

Tabla 2
Metas de aprendizaje
Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El énfasis en la interculturalidad estuvo bien colocado por todos los participantes, aunque se reconoce que el componente teórico fue difícil de entender debido a su complejidad y exposición al lenguaje. El apoyo en la primera lengua fue necesario para aclarar algunas ideas, conceptos y dudas. Como se trataba de un curso exploratorio, se evidenció que en el futuro es necesario cubrir más unidades y mejorar la calidad de los contenidos para tener un mayor control de este. Según este estudio, las aulas invertidas abren condiciones y posibilidades para expandir la enseñanza del inglés para incluir un enfoque intercultural. Es decir, oportunidades para que tanto los profesores como los estudiantes intercambien roles y enriquezcan el curso. En el caso de los alumnos, pueden jugar un papel destacado preparando las clases con antelación y así integrar sus propias expectativas de aprendizaje y contenidos personales. En el caso de los profesores, pueden negociar el control de la clase mientras conocen mejor las necesidades y capacidades de aprendizaje de los estudiantes para ir más allá de las estructuras gramaticales del idioma. La interacción entre los

estudiantes para planificar actividades les ayuda a crecer juntos. Pueden marcar su propio ritmo y responder a sus propias preguntas e incluso mejorar el contenido temático en encuentros cara a cara. El tiempo dedicado a las clases presenciales se está aprovechando más debido a las actividades del ciclo pre y pos-clase.

A pesar del bajo número de participantes en el curso, y considerando las meras condiciones de la universidad para favorecer el aprendizaje combinado, se considera que este estudio es relevante para mostrar al personal administrativo de la universidad y a los creadores de currículos que los estudiantes están exigiendo mejores condiciones para integrar las aulas invertidas como componente de su educación. Sin embargo, para futuras investigaciones se sugiere contar con una muestra mayor de participantes, incluyendo espacios de laboratorio en la universidad para comparar resultados y brindar información para mejorar las condiciones tecnológicas. La invitación también es para los profesores que trabajan en lugares con deficientes ayudas tecnológicas para integrar el aprendizaje semipresencial en algunas unidades del curso aprovechando así los recursos limitados. A veces puede sorprender la creatividad y el deseo de los alumnos de superar las dificultades.

REFERENCIAS

- Alegre, M., Demuth, P., & Navarro, V. (2019). El aprendizaje invertido en la formación en Medicina. Miradas estudiantiles sobre la estrategia didáctica de aula inversa/The flipped learning in Medicine training. Students views on the didactic strategy of the flipped classroom. *Revista de Educación* (18), 397-415. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3771
- Buil-Fabregá, M., Martínez, M., Ruiz-Munzón, N., & Filho, W. (2019). Flipped Classroom as an Active Learning Methodology in Sustainable Development Curricula. *Sustainability*, 11(17), 4577. <https://doi.org/10.3390/su11174577>
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-44.
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. In T. Vestergard, (Ed.), *Language, Culture and Identity* (pp. 53-69). Aalborg University, Denmark.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Check, J., & Schutt, R. (2012). Survey research. In: J. Check, R. K. Schutt., editors. *Research methods in education*. (pp. 159-185). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chiu, C., Gelfand, M., Yamagishi, T., Shteynberg, G., & Wan, C. (2010). Intersubjective Culture: The Role of Intersubjective Perceptions in Cross-Cultural Research. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 482-493. Recuperado de: www.jstor.org/stable/41613455

- Demetry, C. (2010). Work in progress: An innovation merging "classroom flip" and team-based learning. In *Proceedings*, 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference.
- Estes, M., Ingram, R., & Liu, J. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, (4),7. Recuperado de: <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies>.
- Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J., & Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm using E teach R web-based streaming video software. *Journal of Engineering Education-Washington*, 91(3), 267–274.
- Gilbert, A., Booth, G., Betts, T., & Goldberg, A. (2021). A mixed-methods survey to explore issues with virtual consultations for musculoskeletal care during the COVID-19 pandemic. *BMC Musculoskelet Disord* 22, 245. <https://doi.org/10.1186/s12891-021-04113-y>
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82–92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032>.
- Holliday, A., & MacDonald, M. (2019). Researching the intercultural: intersubjectivity and the problem with postpositivism. *Applied Linguistics*, pp. 1-20. ISSN 0142-6001.
- Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. doi:10.2307/1183338
- Manichander, T. (2016). *Teacher and Teaching Process*. Ashok Yakkaldevi.
- Méndez, P., & Guerrero, C. (2018). "English Teachers' profiles and technology-related professional development". In Castañeda-Peña, H.; Guerrero, C.H.; Méndez, P.; Castañeda, J.; Díaz, J.; López, M.; Ramírez, M.; Rincón, L.; & Rodríguez, C. (2018). *Technology in ELT: Achievements and Challenges for ELT development*. UD Editorial. Bogotá.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>.
- Purdue University (2020). *Improve your intercultural competence*. Recuperado de: <https://www.futurelearn.com/courses/intercultural-competence>
- Reinhardt, J. (2018). "Social Media in the L2 Classroom: Everyday agency, awareness and autonomy". In Castañeda-Peña, H.; Guerrero, C.H.; Méndez, P.; Castañeda, J.; Díaz, J.; López, M.; Ramírez, M.; Rincón, L.; & Rodríguez, C. (2018). *Technology in ELT: Achievements and Challenges for ELT development*. UD Editorial. Bogotá.
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). Preparing for the Digital University: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning. p. 62. Athabasca University. Recuperado de: <http://inkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Soto-Molina, J. (2018). La interculturalidad en la adquisición del inglés: desde la diversidad hacia la equidad; (Interculturality in the acquisition of English: from diversity towards equity). *FALA*, 7(31), 8.
- Soto-Molina, J., & Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *HOW Journal*, 27(1), 11-28.

- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171-193.
- Tomas, L., Lasen, M., Field, E., & Skamp, K. (2015). Promoting online students' engagement and learning in science and sustainability preservice teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(11), 78–107. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.5>.
- Tomas, L., Evans, N., Doyle, T., & Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. *Int J Educ Technol High Educ 16*, 5 <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0135-4>
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Viveka, S., Sagar, T., Sudha, M. (2017). Effectiveness of flipped classroom for teaching anatomy and students' perceptions. *Natl J Clin Anat, 1*(6), 71-81. <http://www.njca.info/text.asp?2017/6/1/71/297658>
- Warter-Perez, N. & Dong, J. (2012). Flipping the classroom: How to embed inquiry and design projects into a digital engineering lecture. In *Proceedings of the 2012 ASEE PSW Section Conference*.
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. (2009). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
- Turan, Z. & Akdag-Cimen, B. (2019). Flipped classroom in English language teaching: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2019.1584117
- Zainuddin, Z., & Halili, S. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>.

Notas de autor

languagecircle.re@hotmail.com