



Revista Educación  
ISSN: 0379-7082  
ISSN: 2215-2644  
revedu@gmail.com  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

## El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: Un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2

**Bachelor, Jeremy W.**

El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: Un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2

Revista Educación, vol. 43, núm. 2, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158042>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34014>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

## El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: Un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2

The On-ground, Hybrid, Online, and Flipped Classroom: A Comparative Study of Didactic Methods in L2 Teaching

Jeremy W. Bachelor  
Heartland Community College, Estados Unidos  
jeremy.bachelor@heartland.edu

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34014>  
Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158042>

 <http://orcid.org/0000-0002-6447-5385>

Recepción: 21 Enero 2019  
Aprobación: 23 Junio 2019

### RESUMEN:

El propósito de este estudio es comparar y contrastar las técnicas de enseñanza presencial, semipresencial, virtual e invertida en el aula de L2 para determinar qué modalidad promueve mejor el aprendizaje estudiantil, el uso del lenguaje meta y la espontaneidad del lenguaje entre el alumnado. Con este fin, se recogieron datos durante tres cuatrimestres distintos en una universidad en la región del medio oeste de los Estados Unidos de diferentes secciones del mismo curso de español para principiantes, siendo la diferencia entre estas secciones la modalidad (una sección para cada tipo mencionado). A lo largo del estudio participaron 53 participantes, y los exámenes finales y orales de cada grupo se compararon con la sección presencial/tradicional utilizando pruebas t no pareadas. También se guardó un diario del docente en cada sección para documentar las experiencias cualitativas en el aula. El estudio concluye que ningún grupo se desempeñó estadísticamente mejor que cualquier otro grupo en los exámenes orales, que no hubo diferencias estadísticamente significativas en los exámenes finales, excepto con el grupo virtual que tuvo un peor desempeño, y que la modalidad seleccionada debe basarse en las necesidades del estudiantado, la comunidad y el departamento. Sin embargo, en el diario del docente se observó un mayor uso del idioma meta en las secciones invertidas y semipresenciales.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje en línea, Método de enseñanza, Técnica didáctica, Enseñanza de una segunda lengua, Lengua extranjera.

### ABSTRACT:

The purpose of this study is to compare and contrast on-ground, hybrid, online, and flipped teaching techniques in the L2 classroom as to determine which delivery method best promotes student learning, target language use, and language spontaneity among students. Data was collected for three semesters at a college in the Midwestern region of the United States from different sections of the same introductory-level Spanish course. The differences between the class sections was the delivery method (one for each type of the aforementioned methods). A sample group of 53 participants were compared with the on-ground/traditional class section final and oral exams and compared with the on-ground/traditional section using unpaired t tests. Each of the class instructors maintained a journal to document qualitative classroom experiences. The study concludes that no one group performed statistically better than the other group on the oral exams. There were no statistically significant differences on the final exams, except with the online class group which performed worse. The delivery method selected should be based on student, community, and departmental needs. However, instructor journals noted greater target language use in the flipped and hybrid sections.

**KEYWORDS:** Electronic Learning, Teaching methods, Classroom Techniques, Second Language Instruction, Foreign Languages.

### INTRODUCCIÓN

El papel cambiante de la tecnología en la educación superior ha sido fuente de mucha discusión y debate, particularmente con respecto al aprendizaje semipresencial, virtual e invertido (Orosz, 2016). A nivel nacional en los Estados Unidos, la última década ha experimentado un aumento constante en el número de personas que reciben cursos en línea. En los últimos años, mientras que la educación superior ha experimentado una disminución general de matrícula, la matriculación en cursos a distancia ha seguido

creciendo. En 2014, más de uno de cada cuatro (28%) de la población estudiantil recibió al menos uno de sus cursos en línea (Allen y Seaman, 2016). Como muestran estas estadísticas nacionales, la educación en línea se ha convertido en parte del panorama de la educación superior. Como resultado, se están considerando más cursos para su entrega potencial en línea. Esto incluye cursos de lenguas extranjeras.

En cuanto a su instrucción, existe un cambio de paradigma dentro de la enseñanza de idiomas extranjeros que establece como reto principal la comunicación eficaz del alumnado (Barnard, 2017). Es más, el personal docente de lenguas extranjeras se enfrenta al desafío de satisfacer las necesidades de todo el estudiantado y demandas de los organismos de acreditación. Esto lleva a un debate entre el profesorado sobre cuál es la mejor manera para que la población estudiantil logre un nivel de lenguaje que conduzca a una comunicación efectiva. Este artículo busca comparar varias modalidades de educación para determinar cuál ayuda a lograr este objetivo. Las modalidades investigadas en el presente estudio son las enseñanzas presencial, semipresencial, virtual e invertida.

La enseñanza presencial, también conocida como enseñanza tradicional, consiste en una instrucción en persona y que no requiere ningún componente en línea; el grupo se reúne en el aula, con contenido entregado oralmente y por escrito (Orosz, 2016). Un curso semipresencial, combinado o mixto generalmente combina la entrega de contenido en línea y en persona; una parte considerable del contenido del curso se entrega en línea, con un número limitado de sesiones presenciales correspondientes (Orosz, 2016). Un curso virtual es un curso en el que todo el contenido se entrega en un entorno asíncrono utilizando software de aprendizaje electrónico a través de Internet, sin sesiones presenciales (sincrónicas) (Orosz, 2016). Por último, la enseñanza invertida, al revés o volteada se refiere a un modelo educativo en el cual se invierte la práctica tradicional de dedicar el tiempo de clase a la instrucción directa para que el alumnado reciba instrucción inicial en el hogar y luego pase el tiempo en clase trabajando en parejas en un entorno colaborativo (Bachelor, 2017).

Debido a estas diferentes modalidades, se llevó a cabo un proceso de recolección de datos en cuatro secciones distintas de la misma asignatura para comparar los hallazgos de los grupos y del profesorado en cada una de ellas.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2010), o ACTFL por sus siglas en inglés

la enseñanza efectiva del idioma debe proporcionar niveles significativos de comunicación en el idioma meta a fin de que los estudiantes desarrollen una competencia lingüística y cultural. Los educadores de idiomas y sus estudiantes deberían usar el idioma meta de la manera más exclusiva posible (90% o más)<sup>[1]</sup> (párr. 1).

Mientras que el cuerpo docente de idiomas trata de encontrar la forma de emplear el idioma meta durante el 90% de la sesión de clase, a la mayoría de ese grupo le cuesta hacerlo, especialmente al explicar conceptos gramaticales. Según Crouse (2012),

Los maestros están enfrentando entornos guiados por la gramática en los que predomina el primer idioma]. Esto es problemático, ya que muchos docentes se preocupan porque ellos mismos no hablan el idioma meta lo suficientemente bien como para poder enseñar efectivamente la gramática sin usar su primer idioma (p. 27).

## El aprendizaje semipresencial

La primera posible solución a este problema y en búsqueda de una enseñanza la cual promueva una comunicación efectiva entre el alumnado es la incorporación de una enseñanza semipresencial. Si bien

el aprendizaje semipresencial no es un nuevo marco pedagógico para el aula, introduce al menos dos elementos que son atractivos para el estudiantado: elección estudiantil y uso de la tecnología. El aprendizaje semipresencial tiene definiciones variadas; sin embargo, una característica común es una combinación de aprendizaje cara a cara con el aprendizaje tecnológico (Hauschildt, 2017). Según Kudysheva y Kudyshev (2013), la enseñanza de lenguas extranjeras se lleva a cabo generalmente de acuerdo con el esquema tradicional cumplido por muchas generaciones de personas docentes. La población estudiantil viene a clases donde las principales fuentes de información para el estudiantado son libros de texto y conferencias. En las clases trabajan con las habilidades orales, de lectura y de traducción. En realidad, el modelo de aprendizaje semipresencial no rechaza el modelo tradicional, sino que mejora sus posibilidades. Al igual que con la mayoría de nuevos diseños de enseñanza, muchos de los estudios iniciales contienen principalmente evidencia cualitativa que respalda sus usos y la manera en que el cuerpo docente decide integrar este aprendizaje varía enormemente (Bachelor, 2017). Aun así, estos estudios son motivantes.

Por ejemplo, los blogs pueden crear un ambiente de apoyo, alentar la reflexión y el intercambio entre el estudiantado y proporcionar un mayor acceso al idioma meta, incluidos materiales originales, y pueden facilitar la vinculación con referencias y fuentes externas (Ducate, Lomicka y Lord, 2012). En un estudio de blog elaborado por Ducate y Lomicka (2008), las personas participantes de un curso de lengua de nivel intermedio completaron un diario de blog semanal en el idioma meta en el que respondieron a las preguntas proporcionadas por el maestro sobre la base de lecturas en clase y discusiones con algunos temas abiertos. A continuación, sus compañeros y compañeras de clase debían comentar en otras publicaciones en el blog cada semana. Al final del cuatrimestre, el cuerpo docente descubrió que escribir un blog semanal fomentaba un sentido de comunidad que tal vez no hubiera sido posible sin los blogs. Según los autores, las personas participantes apreciaron el blog porque les dio la oportunidad de practicar su escritura y aprender más sobre la una de la otra (Ducate y Lomicka, 2008). Otras personas docentes de lenguas extranjeras han utilizado herramientas tecnológicas distintas a los blogs para ayudar al alumnado a expandir su dedicación a las lecciones y explorar diferentes recursos para aprender un idioma extranjero. Sin embargo, es importante resaltar cómo se interactúa las clases presenciales y semipresenciales. Algunas personas docentes de idiomas señalan por qué el aprendizaje semipresencial se puede utilizar como modelo pedagógico en el aula de lengua extranjera, donde el alumnado puede explorar diferentes temas y charlar con hablantes nativos, como demuestra el estudio desarrollado por Bañados (2006), y compartir aspectos culturales que complementan los entornos virtuales y presenciales, como se muestra en la investigación de Clavijo, Hine y Quintero (2008). El personal investigador expresó que, a través del uso de un modelo de aprendizaje mixto, las personas participantes mejoraron sus habilidades en el idioma extranjero. No obstante, es importante tener en cuenta los comentarios de las personas participantes de estos estudios porque, aunque indicaron que mejoraron su proceso de aprendizaje, acordaron que necesitaban más orientación e interacción entre ellas por parte del profesorado, elementos ambos cruciales para garantizar un modelo de aprendizaje semipresencial adecuado.

## El aprendizaje invertido

En sus términos más simples, el aula invertida o flipped consiste en trasladar la tarea al aula y trasladar la conferencia al hogar, para voltear o invertir la experiencia tradicional en el aula (Gerstein, 2012). La idea de transformar el aula de este modo ocurrió en muchas otras disciplinas antes de llegar al final al aula de L2.

Si bien la investigación cuantitativa y rigurosa en el aula volteada es limitada, existe un cuerpo significativo de información disponible de escuelas de todo el mundo, como Byron High School en Minnesota, donde alrededor del 30% de su población estudiantil aprobó el examen de matemáticas del estado; al transformar sus clases de matemáticas, más del 70% de la población estudiantil aprobó la misma prueba estatal (Fulton, 2012). Historias similares provienen de Woodland Park High School en Colorado, donde, según Bergmann y Sams (2012), personas docentes de química documentaron una gran mejora en la retención y la comprensión

de la materia, especialmente para el grupo participante atleta que se benefició de la flexibilidad creada por el diseño invertido. Finalmente, el personal docente de Clintondale High School en Michigan expresó su preocupación porque la enseñanza centrada en la lectura simplemente no se conectaba con el estudiantado de hoy. Como tal, todas las clases de primer año se invirtieron, lo cual resultó en tasas de suspenso que cayeron más allá del 30% (Green, 2012).

Aunque estos casos documentados son prometedores, la gran mayoría se llevaron a cabo en escuelas secundarias y en las asignaturas troncales. Además, estos casos no fueron seguidos por estudios cuasiexperimentales o análisis en profundidad para descubrir otras variables potenciales. Algunas excepciones incluyen el estudio de Torres (2016), donde las personas participantes en una clase de español como lengua de herencia documentaron una mejora en sus habilidades de escritura. Del mismo modo, Bachelor (2017) buscó cambiar su curso de español mediante el empleo de grupos experimentales y de control. Se descubrió que el grupo participante de aula volteado mejoró las habilidades de comunicación oral y la espontaneidad del lenguaje más que las personas en el aula tradicional.

Esta modalidad podría ser la respuesta a los problemas antes mencionados (en cuanto al uso de la lengua meta durante un 90% de la sesión de clase), pues Bachelor (2017) comprobó que las experiencias en la L1 y las actividades mecánicas y gramaticales tuvieron lugar en el hogar, dejando la sesión de clase para actividades comunicativas. Aun así, los estudios en el aula de L2 son escasos y el cuerpo investigador citado observó problemas en cuanto a la vista de videos fuera de aula con algunas personas.

## El aprendizaje virtual

En cuanto al aprendizaje virtual, se refiere a una enseñanza 100% online, con ninguna presencia física. El uso de Internet en lo que respecta al aprendizaje y la enseñanza se ha extendido rápidamente en el sector de la educación. Incluso en el campo de la educación de idiomas, el personal docente se ha interesado por el modelo de cursos orientados al estudiantado utilizando las herramientas web más recientes para cursos que tradicionalmente han sido principalmente orientados a la persona docente (Jabeen y Thomas, 2015). Sobre la base de sus principales funciones y características, las principales herramientas utilizadas en el aprendizaje en línea para idiomas extranjeros se han agrupado en las siguientes categorías, según Jabeen y Thomas (2015): sistemas de gestión del aprendizaje; mundos en vivo y virtuales; redes sociales; el intercambio de recursos; y creación de sitios web.

La revisión de la literatura sugiere que un entorno de aprendizaje en línea debería basarse en los siguientes principios: (a) provisión de actividades auténticas dentro de contextos, (b) información abundante y puntos de vista múltiples, (c) oportunidad para una reflexión práctica y (d) construcción cooperativa de conocimiento (Lee, Kim, Lee y Liu, 2005). Varias personas investigadoras han informado que la instrucción basada en la web junto con la comunicación mediada por ordenador proporciona al alumnado un entorno de aprendizaje de idiomas rico y auténtico, y una experiencia de motivación creciente, aprendizaje colaborativo e interacción social que son significativos para el grupo participante en el aula de idiomas (Relan y Gillani, 1997). Es más, algunos estudios de investigación han encontrado un mayor impacto de la comunicación mediada por ordenador en la competencia de escritura del estudiantado que una comunicación presencial durante un cuatrimestre (Jabeen y Thomas, 2015).

De todos modos, varias personas investigadoras también han planteado dudas sobre la eficacia de estos sistemas de aprendizaje en línea y han formulado preguntas sobre la importancia del aprendizaje basado en la web en todos los niveles (Jabeen y Thomas, 2015).

## PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Se escribieron las siguientes preguntas de investigación para determinar la mejor modalidad para el aprendizaje y la enseñanza de L2:

1. ¿Qué efecto tienen las modalidades invertida, semipresencial, presencial y virtual en la capacidad del alumnado de lengua extranjera para comunicarse de manera efectiva?
2. ¿Qué efecto tienen las modalidades invertida, semipresencial, presencial y virtual sobre los puntajes de las pruebas sumativas del alumnado de lengua extranjera?
3. ¿Qué efecto tienen las modalidades invertida, semipresencial, presencial y virtual sobre la capacidad de la persona docente para hablar exclusivamente en el idioma meta?
4. ¿Qué modalidad promueve mejor un entorno de aprendizaje comunicativo en el aula de L2?

El estudio se llevó a cabo durante los siguientes cuatrimestres: la primavera de 2016 para las secciones invertida y tradicional, la primavera de 2017 para la sección semipresencial y la primavera de 2018 para la sección virtual. En cada caso, se eligió una asignatura de español de primer año de nivel universitario. Una universidad en el medio oeste de los Estados Unidos acordó participar en este estudio para todas las secciones. Se obtuvo la autorización de la Junta de Revisión Institucional y, de entre las cuatro secciones de cursos de español, cincuenta y tres (53) personas decidieron participar y firmar formularios de consentimiento: once (11) en el aula invertida, dieciséis (16) en el aula tradicional, dieciocho (18) en el aula semipresencial y ocho (8) en el aula virtual. Las personas participantes fueron asignadas al azar a cada sección de clase en cada cuatrimestre dado y no fueron seleccionadas por el investigador, quien no tenía conocimiento previo de estas. Los datos demográficos de los grupos fueron consistentes con los de la universidad; la institución informó directamente de lo siguiente (2014): hay 5.286 personas inscritas, un 23% de las matrículas son minorías, un 33% de matriculación son de personas de primera generación, un 32% del estudiantado recibe ayuda financiera, la edad promedio del estudiantado es de 24 años y existe una proporción de alumno por maestro de 16:1. A lo largo del cuatrimestre, el mismo profesorado proporcionó el mismo contenido en todos los grupos a través del método de enseñanza comunicativa, y las personas participantes de todos los grupos hicieron las mismas evaluaciones, siendo la única diferencia la modalidad del curso.

El curso tradicional no tenía elementos online; se hizo todo de forma presencial en el aula, con deberes escritos en casa. Las personas participantes en el curso semipresencial tenían todos los deberes online a través del sistema de gestión de aprendizaje del libro de texto, *MySpanishLab*, y participaron en conversaciones en directo online con nativo hablantes de español durante un total de 30 minutos a lo largo del cuatrimestre. De igual forma, las personas participantes en el curso invertido también disfrutaron del sistema de *MySpanishLab* para hacer sus deberes y, también, participaron con nativo hablantes. La diferencia principal entre esta sección y la sección semipresencial fue la instrucción. En vez de recibirla en el aula, las personas participantes vieron videos antes de venir a clase que subió el y la docente a *MySpanishLab*. Cada clase empezó con una sesión de preguntas-respuestas breve y luego pasaron de actividades tipo input a actividades comunicativas. Por último, el curso virtual tuvo lugar de manera 100% online. Para esta sección, las personas participantes empezaron cada capítulo viendo los mismos videos de la sección invertida en *MySpanishLab*. Luego, hicieron los mismos deberes para practicar los conceptos gramaticales y de vocabulario online y, por último, participaron en conversaciones en directo con otros miembros de la clase dos veces por semana para hacer actividades tipo juego de roles a través de *MySpanishLab*, permitiéndole así al profesorado acceder a sus grabaciones para poder ofrecer retroalimentación. Al igual que en las secciones invertida y semipresencial, también hablaron con nativo hablantes del español durante media hora a lo largo del cuatrimestre. El examen final en esta sección se hizo con la ayuda de *ProctorU*; esta plataforma: 1) verifica la identidad de la persona a través de webcam, 2) vigila el entorno físico de la persona durante el examen utilizando una webcam y un micrófono y 3) monitorea la pantalla de la persona a través de software para compartir pantallas.



Durante el estudio, se emplearon los siguientes instrumentos para responder a las preguntas de investigación anteriores:

1. Dos exámenes orales (para responder a la pregunta de investigación número 1; componente cuantitativo)
2. Un examen final (para responder la pregunta de investigación número 2; componente cuantitativo)
3. Un diario del docente (para responder a la pregunta de investigación número 3; componente cualitativo)

Los exámenes finales y orales de cada grupo se compararon con la sección presencial/tradicional utilizando pruebas *t* no pareadas y, luego, se determinó el *tamaño del efecto*. Como la sección presencial representa el método tradicional en el que se han enseñado y aprendido los idiomas, esta sección sirvió como grupo de control cuando se comparó con las otras modalidades (las otras modalidades se consideraron grupos experimentales en cada caso). También se guardó un diario del docente en cada instancia para documentar las experiencias cualitativas en el aula.

Los exámenes orales fueron creados por el y la docente del curso y consistieron en juegos de roles con escenarios que se asignaron a las personas participantes al azar. Las personas participantes efectuaron juegos de roles en pares delante de cada docente, aunque recibieron calificaciones individuales. En la sección *online*, las personas participantes lo hicieron en directo con otra persona de la clase a través de *MySpanishLab*. Los criterios de evaluación se basaron en un sistema de puntos según la categoría especificada. Por ejemplo, para recibir entre 90 y 100 puntos de 100, la persona debía utilizar los conceptos gramaticales cubiertos durante el cuatrimestre y haberlos incorporado a su discurso; es más, tenía que: incorporar el vocabulario en cuestión, usar oraciones completas en lugar de palabras aisladas, utilizar su imaginación para desarrollar temas, ser entusiasta y evitar el uso del inglés (en este caso, el L1).

La persona recibía entre 50 y 64 puntos de 100 por no contribuir a la conversación, utilizar respuestas monosilábicas, carecer de entusiasmo o participación o cometer tantos errores gramaticales que hicieran el habla casi incomprensible. Un ejemplo de un posible juego de roles requería que las personas participantes intercambiaran información entre ellas para decidir si eran compañeros o compañeras de piso compatibles.

El examen final del curso incluyó secciones sobre comprensión auditiva, lectura y escritura, y abarcó la gramática, el vocabulario y la cultura. El examen fue acumulativo (es decir, contuvo conceptos de todo el cuatrimestre; ningún examen posterior fue eliminatorio) y evaluó a las personas participantes en conjugaciones del pretérito (regulares e irregulares) y del imperfecto, en las diferencias entre el pretérito y el imperfecto, en verbos reflexivos y en pronombres de objeto directo, indirecto y dobles. Los resultados del estudio, junto con las implicaciones pedagógicas, se discuten en la siguiente sección.

## RESULTADOS

Cada nueva modalidad se comparará con la sección tradicional/presencial para contestar a cada pregunta de investigación.

### El aprendizaje semipresencial

Para los instrumentos uno (los exámenes orales), se usó una prueba *t* no pareada para determinar si dos conjuntos de puntajes eran significativamente diferentes. Este conjunto de datos se utilizó para responder a la pregunta de investigación número uno sobre el efecto de esta modalidad sobre la comunicación efectiva entre el alumnado. Se encontró lo siguiente, por SPSS:

Grupo de control (tradicional):  $M=78.56$ ,  $SD=26.90$ ; grupo experimental (semipresencial):  $M=87.08$ ,  $SD=11.03$ ;  $t(32)=1.234$ ,  $p=0.2262$  (ver Tabla 1). Según SPSS, esta diferencia no se considera estadísticamente significativa. Es más, se calculó el efecto de tamaño de Cohen, el cual determinó que el aula semipresencial tuvo un impacto menor sobre la comunicación efectiva entre el estudiantado:  $d=(87.08-78.56)/20.55=0.41$ . Sin embargo, las puntuaciones en el grupo semipresencial fueron más altas que las puntuaciones en el grupo tradicional. El promedio del grupo presencial en el examen oral fue del 87,08%, mientras que el promedio del tradicional fue del 78,56%, una diferencia del 8,52%.

**TABLA 1**  
Una comparación de los resultados de los exámenes orales

	N	Media	SD	P 0,22
Tradicional	16	78,56	26,90	
Semipresencial	18	87,08	11,03	

Fuente: Elaboración propia

Para la pregunta número dos sobre el efecto de esta modalidad sobre las evaluaciones sumativas correspondientes al examen final (instrumento dos), se encontró lo siguiente:

Grupo de control (tradicional):  $M=59.31$ ,  $SD=26.09$ ; grupo experimental (semipresencial):  $M=72.12$ ,  $SD=18.95$ ;  $t(32)=1.651$ ,  $p=0.1085$ . Según SPSS, esta diferencia no se considera estadísticamente significativa, aunque el grupo semipresencial hizo mejor que el grupo tradicional por 12,81%. Después, se calculó el efecto de tamaño de Cohen, determinando que el aula semipresencial tuvo un impacto mediano sobre las calificaciones sumativas del alumnado en ese grupo,  $d=(72.12-59.31)/22.80=0.56$ .

Para la pregunta número tres, el docente notó en su diario que el uso del L1 (el inglés) del profesorado se redujo ligeramente, que el uso de L1 por el alumnado también se redujo y que el uso del idioma meta aumentó sutilmente las personas participantes. También observó que el aula semipresencial promovía un ambiente el cual aumentaba la responsabilidad del estudiantado y apoyaba una clase en la que todas las personas participaban.

## El aprendizaje invertido

Para los instrumentos uno (los exámenes orales), se usó una prueba t no pareada para determinar si dos conjuntos de puntajes eran significativamente diferentes. Este conjunto de datos se utilizó para responder a la pregunta de investigación número uno sobre el efecto de esta modalidad sobre la comunicación efectiva entre el estudiantado. Se encontró lo siguiente, por SPSS:

Grupo de control (tradicional):  $M=78.56$ ,  $SD=26.90$ ; grupo experimental (invertido):  $M=72.41$ ,  $SD=30.68$ ;  $t(25)=0.5515$ ,  $p=0.5862$ . Según SPSS, esta diferencia no se considera estadísticamente significativa. En cuanto a los resultados promedios, el grupo tradicional hizo mejor que el grupo invertido por un 6,15%. Dado que el grupo tradicional desempeñó mejor, no se calculó el efecto del tamaño.

Para la pregunta número dos sobre el efecto de esta modalidad sobre las evaluaciones sumativas correspondientes al examen final (instrumento dos), se encontró lo siguiente:

Grupo de control (tradicional):  $M=59.31$ ,  $SD=26.09$ ; grupo experimental (invertido):  $M=55.64$ ,  $SD=28.71$ ;  $t(25)=0.3449$ ,  $p=0.7331$ . Según SPSS, esta diferencia no se considera estadísticamente significativa, aunque el grupo tradicional hizo mejor que el grupo invertido por 3,67%. Al igual que antes, no se calculó el efecto del tamaño.



Para la pregunta número tres, el y al docente escribieron que el uso del L1 fue reducido por todas las partes involucradas; sin embargo, también se observó que muchas personas participantes no vieron los videos en línea antes de venir a la clase, lo que causó confusión al inicio de muchas sesiones de clase.

### El aprendizaje virtual

Para los instrumentos de la pregunta de investigación número uno (los exámenes orales), se usó una prueba t no pareada para determinar si dos conjuntos de puntajes eran significativamente diferentes. Este conjunto de datos se utilizó para responder a la pregunta de investigación número uno sobre el efecto de esta modalidad sobre la comunicación efectiva entre la población estudiantil. Se encontró lo siguiente, por SPSS:

Grupo de control (tradicional):  $M=78.56$ ,  $SD=26.90$ ; grupo experimental (virtual):  $M=88.04$ ,  $SD=19.63$ ;  $t(22)=0.882$ ,  $p=0.3872$ . Según SPSS, esta diferencia no se considera estadísticamente significativa. Además, se calculó el efecto de tamaño de Cohen, determinando que el aula virtual tuvo un impacto menor sobre las calificaciones en los exámenes orales de del alumnado en ese grupo,  $d=(88.04-78.56)/23.55=0.40$ . Sin embargo, el promedio del grupo virtual en el examen oral fue del 88,04%, mientras que el promedio del tradicional fue del 78,56%, una diferencia del 9,48% (ver Figura 1).

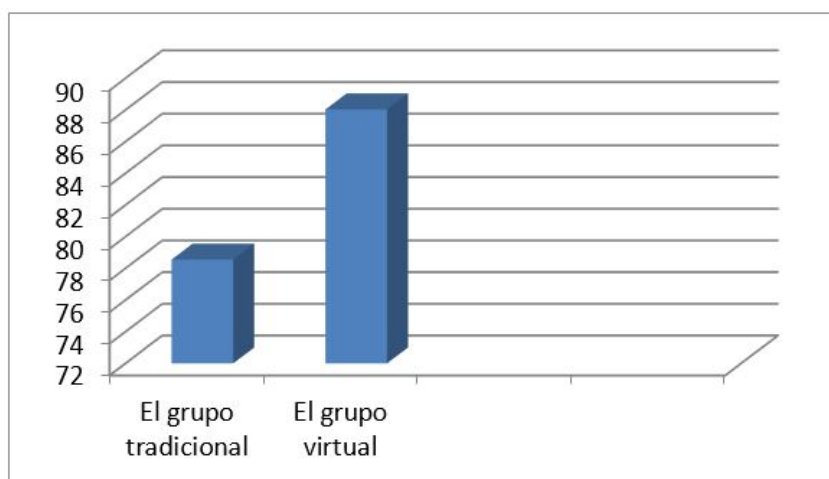


FIGURA 1  
Los resultados de los exámenes orales

Fuente: Elaboración propia

Para la pregunta número dos sobre el efecto de esta modalidad sobre las evaluaciones sumativas correspondientes al examen final (instrumento dos), se encontró lo siguiente:

Grupo de control (tradicional):  $M=59.31$ ,  $SD=26.09$ ; grupo experimental (virtual):  $M=37.225$ ,  $SD=14.012$ ;  $t(22)=2.2226$ ,  $p=0.0368$ . Según SPSS, esta diferencia sí se considera estadísticamente significativa, con el grupo tradicional mostrando un mejor desempeño que el grupo virtual.

Para la pregunta número tres, el personal docente observó que las personas participantes del grupo en línea con frecuencia esperaban para ver los videos y hacer los deberes y las conversaciones en directo durante el mismo día al final de la semana, en lugar de seguir el orden establecido que separó el trabajo para permitir que el alumnado procesase la información.

Por último, se hará un análisis de las cuatro modalidades en la siguiente sección sobre las implicaciones pedagógicas para contestar a la pregunta número 4 sobre cuál modalidad funciona mejor para eliminar el uso del L1 y para promover un entorno comunicativo.

## CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Volviendo a la introducción donde se indica que el aprendizaje en línea parece estar aumentando en cuanto a matriculación a pesar de que la inscripción en general ha disminuido, las universidades parecen estar agregando cada vez más secciones de asignaturas en línea, incluso en idiomas extranjeros. El alumnado claramente está buscando opciones alternativas al aprendizaje tradicional y presencial. Pero, ¿transformar un curso presencial en uno virtual es la decisión más sensata pedagógicamente hablando?

Como se observó en los resultados, la sección semipresencial tuvo un buen desempeño en todas las evaluaciones comparadas. Si bien no es estadísticamente significativo, este grupo de personas obtuvo una calificación promedia del 8,52% más alta en los exámenes orales y del 12,81% en el examen final, lo cual fue considerado notable por el docente de la asignatura. También se observó en el diario del docente que en este grupo se redujo el uso del inglés (la L1) por parte de todas las personas participantes (tanto del estudiantado como del profesorado) y que el diseño del aula parecía promover un ambiente colaborativo y apoyar la participación del alumnado.

Por otro lado, el aula invertida tuvo un rendimiento peor que la sección tradicional/presencial en un 6,15% en el examen oral y en un 3,67 en el examen final. Hubo muchos casos en esta sección donde las personas participantes simplemente no vieron los videos antes de venir a clase. Desafortunadamente, no hubo una gran cantidad de responsabilidad adquirida, y las personas participantes parecían tratar de leer la explicación gramatical en clase en lugar de trabajar con su compañero o compañera en una tarea comunicativa. Esto generó mucha confusión durante el cuatrimestre, a pesar de los constantes recordatorios del profesorado para ver los videos. Si empleara el aprendizaje invertido en el futuro, el personal docente haría que los videos cuenten como nota y asignaría una breve prueba de comprensión después de verlos para aumentar la tasa de finalización.

En términos del grupo virtual, se desempeñaron mejor por un 9,48% en el examen oral; sin embargo, tuvieron un desempeño significativamente peor en el examen final. En general, una persona en un curso virtual tiene que ser mucho más independiente y debe estar muy motivada para poder aprender un idioma extranjero. Los datos cualitativos de la revista indican que muchas personas, al inscribirse, consideraron que la sección en línea sería más fácil que las otras secciones. Aprendieron rápidamente que se requería mucha autodisciplina. Si bien este grupo tuvo un bajo rendimiento en el examen final, algo notable es que obtuvieron excelentes resultados en los exámenes orales. Como se mencionó anteriormente, sus puntajes fueron del 9,48% más alto que los puntajes de las personas participantes del grupo tradicional, lo cual sugiere que el ámbito de aprendizaje en línea no afectó negativamente a la capacidad comunicativa oral de la persona en el idioma, lo que parece ser una de las mayores preocupaciones del personal docente sobre el aprendizaje de idiomas en línea. Al final, una comunicación oral efectiva es quizás un logro mayor que sacar una buena nota en un examen escrito. Las personas docentes que deseen trasladar sus clases en línea deben seguir el modelo que se emplea en el presente estudio al proporcionarles las personas participantes múltiples oportunidades para hablar en el idioma meta en tiempo real entre ellas y con nativo hablantes. También se recomienda solicitar al alumnado que siga un patrón más establecido en la finalización de los deberes. Como se señaló en la revista del docente, hubo casos en los que las personas participantes trataron de completar la semana completa de asignaciones, incluidas las evaluaciones, todo en el mismo día, que es lo que probablemente condujo a una menor retención del contenido en el examen final. En el futuro, el y la docente planea establecer plazos más estrictos dentro de una semana y quitar parte de la flexibilidad. El profesorado planea ofrecer una sección en línea de español en el futuro, aunque también quiere dar a las personas participantes la opción de matricularse en otras modalidades.

Por último, para responder a la cuarta pregunta de investigación sobre qué modalidad funciona mejor, parece que el grupo en línea fue mejor en términos de exámenes orales y habilidades para hablar, con el grupo semipresencial en segundo lugar. En términos del examen final, sin embargo, el grupo semipresencial fue

el mejor con diferencia, superando a la sección tradicional en un promedio del 12,81%, mientras que las secciones en línea e invertidas tuvieron un desempeño peor que la sección tradicional. Teniendo en cuenta los puntajes de los exámenes orales y finales, se puede concluir que la sección semipresencial fue la mejor en todos los ámbitos; esta conclusión también es apoyada por el diario del docente, que señaló la reducción de la L1 en el aula.

En conclusión, al decidir qué modalidad emplear, las personas docentes deben tener en cuenta las necesidades del alumnado y de la escuela. Sin embargo, la decisión siempre debe ser pedagógicamente sólida. El presente estudio apoya el alejamiento de un enfoque tradicional y presencial para el aprendizaje de idiomas, aunque algunos métodos, como el aula invertida, plantearon muchos desafíos. Del mismo modo, las personas del curso virtual tuvieron más dificultades con las tareas escritas que las otras; no obstante, los resultados del examen oral fueron extremadamente prometedores. Puede ser posible combinar modalidades, como el aprendizaje semipresencial e invertido, algo sugerido por Bachelor (2018) en su estudio del aula *flipped-hybrid* o invertida-semipresencial. Las personas docentes deben continuar explorando diferentes opciones de enseñanza para encontrar la mejor manera de satisfacer todas las necesidades y, al mismo tiempo, promover un entorno en el cual florezca la L2.

## REFERENCIAS

- Allen, I. E. y Seaman, J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
- Bachelor, J. W. (2018). The “flipped-hybrid” classroom: A didactic technique for teaching foreign languages. *e-Mentor*, 2(74), 5-11.
- Bachelor, J. W. (2017). Increasing student communication and spontaneous language use in the L2 classroom: A careful consideration of the flipped classroom model. *The TFLTA Journal*, 6, 5-11.
- Bañados, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully. *CALICO Journal*, 23(3), 533-550.
- Barnard, R. (2017). Alternative assessments and student perceptions in the world language classroom. *The TFLTA Journal*, 6, 30-44.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Alexandria, VA: International Society for Technology in Education.
- Clavijo, A., Hine, N., y Quintero, L. M. (2008). The virtual forum as an alternative way to enhance foreign language learning. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 9(1), 219-236.
- Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras [ACTFL] (2010). *Use of the target language in the classroom*. Recuperado de <https://bit.ly/2LgnfoU>
- Crouse, D. (2012). Going for 90% plus: How to stay in the target language. *The Language Educator*, 7(5), 22-27.
- Ducate, L, Lomicka, L, y Lord, G. (2012). Hybrid learning spaces: Re-envisioning language learning. En F. R. Rubio y J. Thoms (Eds.), *Hybrid language teaching and learning: Exploring theoretical, pedagogical and curricular Issues* (pp. 67-91). Boston, MA: Heinle Cengage.
- Ducate, L., y Lomicka, L. (2008). Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.
- Fulton, K. (11 de abril de 2012). Inside the flipped classroom. *The Journal*. Recuperado de <https://thejournal.com/Articles/2012/04/11/The-flipped-classroom>
- Gerstein, J. (2012). *Flipped classroom: The full picture for higher education*. *User Generated Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2BI4AiA>
- Green, G. (2012, julio). *The flipped classroom and school approach: Clintondale High School*. Ponencia presentada en el congreso de Massachusetts, Estados Unidos.

- Hauschildt, S. (2017). *Blended learning in the Spanish classroom* (Tesis de máster sin publicar). Iowa, Northwestern College.
- Jabeen, S. S. y Thomas, A. J. (2015). Effectiveness of online language learning. *World Congress on Engineering and Computer Science*, 1, 1-5.
- Kudysheva, A. A. y Kudyshev, A. N. (2013). The model of blended learning and its use at foreign language teaching. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 7(1), 1-3.
- Lee, S., Kim, J., Lee, J y Liu, X. (2005, agosto). *The effectiveness of online situated environments for language learning*. Ponencia presentada en el congreso de Wisconsin, Estados Unidos.
- Orosz, T. E. (2016). *Online versus on-ground: student outcomes and the influence of student engagement in a college success course* (Tesis doctoral sin publicar). Nueva Jersey, Rowan University.
- Relan, A. y Gillani, B. B. (1997). Web-based instruction and the traditional classroom: Similarities and differences. En B. H. Khan (Ed.), *Webbased instruction* (pp. 41-46). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Torres, J. (2016). Flipping the classroom: A pedagogical model for promoting heritage language writing skills. En D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 299-324). Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing Company.

## NOTAS

[1] Las traducciones son propias del autor.

CC BY-NC-ND