

**LA “CLASE INVERTIDA” COMO MODELO INNOVADOR
EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA INGLESA**
**THE *FLIPPED CLASSROOM* AS AN INNOVATIVE
APPROACH TO TEACH ENGLISH GRAMMAR**

Encarnación ALMAZÁN RUIZ
Universidad de Jaén
ealmazan@ujaen.es

Raquel FUENTES MARTÍNEZ
Universidad de Jaén
rfuentes@ujaen.es

Ana PÉREZ PORRAS
Universidad de Cádiz
anaperez.porras@uca.es

RESUMEN

La enseñanza de la gramática resulta un reto en el aula de inglés, ya que los alumnos piensan que no es esencial para la comunicación, mientras que el profesor considera que esta es crucial para lograr un uso efectivo de la lengua. Por ello, el profesorado de inglés debería considerar en su metodología no sólo los contenidos gramaticales, sino también un enfoque centrado en el alumno. El presente artículo profundiza en la implementación del modelo de “clase invertida” para la enseñanza de la gramática puesto en práctica con alumnos de segundo curso del Grado de Educación Primaria. La experiencia fue desarrollada durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2017-18 y se encuentra enmarcada en un Proyecto de Innovación Docente llevado a cabo en la Universidad de Jaén.

Palabras clave: Clase invertida, enseñanza, gramática, proceso de aprendizaje, innovación pedagógica

ABSTRACT

Teaching grammar has turned out to be a challenge in the English classroom. Students feel that grammar is not essential for communication, whereas the teacher deems grammar to be crucial for an effective use of the language. Consequently, the English teacher should contemplate in their methodology not only grammatical contents but also a student-oriented perspective. This article delves into the implementation of the flipped classroom approach for teaching of grammar, which was put into practice with students in the second year of the Primary Education Degree. The experience was developed during the second semester of academic year 2017-18 and is framed in a Teaching Innovation Project carried out at the University of Jaén.

Keywords: Flipped classroom, teaching, grammar, learning processes, teaching method innovations

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua conlleva un amplio abanico de contenidos y aspectos que necesariamente deben estar presentes en el aula. De todos ellos, la gramática y su enseñanza suponen en la actualidad un reto para el profesorado de inglés, ya que deben afrontar la feaciente desmotivación del alumnado que piensa que la gramática no es esencial para la comunicación. Por otro lado, el docente considera que esta es crucial para lograr un uso efectivo de la lengua. Como es bien sabido, uno de los principales factores relacionados con el logro de resultados positivos es la motivación tanto por parte de los estudiantes como del docente, quien en vista de este contraste se ve comprometido a considerar en su metodología no sólo los contenidos gramaticales, sino también un enfoque centrado en el alumno.

En el modelo tradicional de enseñanza el docente representa la fuente principal del conocimiento y emplea mucho del tiempo de clase explicando contenidos gramaticales, mientras el estudiante desempeña un rol pasivo. Una consecuencia directa de esta metodología son los alumnos desmotivados que no prestan atención en clase y que, por ende, suponen una distracción para el resto de los compañeros, afectando negativamente en su aprendizaje. Esta realidad en el aula ha forzado a los profesionales de la educación a buscar una alternativa pedagógica que combata la desmotivación, el aburrimiento y los malos resultados en términos gramaticales. El modelo de la “clase invertida” (*flipped classroom* o clase invertida / clase al revés) supone una opción didáctica

ventajosa, ya que está centrada en el alumno y obliga a los estudiantes a desempeñar un papel activo en el proceso de aprendizaje.

Siguiendo este modelo pedagógico, los materiales de clase se proporcionan con antelación a los alumnos y el tiempo de clase se dedica a trabajar en tareas pertenecientes a los niveles superiores del proceso de aprendizaje, tales como analizar, discutir, crear, etc. Debido al incremento de tiempo en el aula, el papel del docente cambia y los estudiantes se convierten en participantes activos dentro del proceso de su propio aprendizaje. Esta experiencia es parte de un Proyecto de Innovación Docente llevado a cabo en la Universidad de Jaén, que nos ha permitido aplicar este modelo activo de manera experimental durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2017-2018; concretamente, este estudio se ha llevado a cabo por el profesorado del Departamento de Filología Inglesa con resultados alentadores.

2. OBJETIVOS

Aunque el principal objetivo es estudiar y evaluar el modelo de la “clase invertida” en la asignatura “Lengua Extranjera y su Didáctica”, en este proyecto nos hemos centrado en la gramática inglesa porque detectamos que los alumnos cometían errores gramaticales en las pruebas de *Speaking* y *Writing*. Ante este hecho, el docente necesita prestar mayor atención a estos con el propósito de que los alumnos puedan subsanarlos.

En nuestra investigación, nos hemos detenido en el progreso de los estudiantes y su aprendizaje como futuros docentes. Uno de nuestros propósitos es que el modelo de “clase invertida” aplicado a la lengua extranjera y su didáctica sea útil para futuros docentes que probablemente impartirán asignaturas de corte instrumental o con fines didácticos. Asimismo, nos planteamos los siguientes objetivos: transmitir motivación al alumnado e incrementar su disposición para el aprendizaje efectivo y de larga duración; impulsar el “aprendizaje diferenciado”, siendo conscientes de que cada alumno necesita un ritmo diferente en el proceso de aprendizaje; fomentar el trabajo cooperativo, logrando así que los alumnos puedan aprender unos de otros; emplear el tiempo de clase para trabajar en tareas cognitivas de alto nivel en las que se plantean las grandes dificultades; establecer un sistema de evaluación formativa que favorezca el aprendizaje e indique no sólo lo que se debe mejorar, sino también lo que ya se ha logrado.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El modelo de “Clase Invertida”

Aunque no hay consenso, muchos autores (Arnold-Garza, 2014; Jiménez Millán y Domínguez Pelegrín, 2018; Sohrabi e Iraj, 2016) coinciden en reconocer a Jonathan Bergmann y a Aaron Sams como los pioneros de este modelo pedagógico. Estos dos profesores de un instituto de Colorado, Estados Unidos, se encontraron con una situación peculiar en sus aulas. Muchos de sus alumnos no asistían a clase para participar en competiciones deportivas; por ello, empezaron a grabar sus explicaciones en vídeo para proporcionárselas a aquellos estudiantes que se ausentaban frecuentemente de clase y así facilitarles los contenidos que se perdían. Acto seguido advirtieron que los vídeos no sólo resultaban útiles para los estudiantes que no asistían a clase, sino también para el resto del alumnado que sí estaba de manera presencial en clase y usaban los vídeos para repasar las lecciones y preparar los exámenes. Asimismo, constataron que los resultados de los exámenes mejoraron con respecto al curso anterior.

Pese a todo, se debe poner de manifiesto que hay antecedentes a este modelo. Lage, Platt y Teglia (2000) implantaron un patrón similar que denominaron “*inverted classroom*” (clase invertida), proporcionando con antelación material docente como presentaciones de PowerPoint a sus alumnos, de manera que el tiempo de clase se empleaba en actividades que pretendían conseguir la aplicación práctica de los contenidos teóricos trabajados antes de llegar al aula. Del mismo modo, Crouch y Mazur (2001) describen un modelo parecido denominado *peer instruction* (instrucción por pares) llevado a cabo durante diez años con alumnos de la Universidad de Harvard. Al igual que en el modelo descrito por Lage et al., los alumnos preparan previamente la clase enfrentándose a los contenidos teóricos con antelación e igualmente, el tiempo de clase se emplea en resolver problemas o preguntas conceptuales. Esta estrategia de enseñanza consiste en que los alumnos distribuidos en parejas o grupos de tres discuten durante unos minutos sobre un tema concreto al que han tenido acceso con anterioridad mientras que el profesor ejerce su rol de instructor: observa, escucha y monitoriza las discusiones para finalmente llegar a una conclusión. La discusión y la contraposición de opiniones permiten a los alumnos afianzar con más seguridad el tema a debate a la vez que su motivación se incrementa.

Como se puede comprobar, estas propuestas metodológicas no difieren mu-

cho unas de otras y se han llevado a la práctica con éxito en diversas disciplinas. Todos estos modelos comparten un concepto común: la enseñanza debe centrarse en el alumno. De igual modo, se pueden resaltar las ideas básicas en las que estos modelos pedagógicos coinciden. Primero: los alumnos disponen del material didáctico (vídeos, libro de texto, presentaciones PowerPoint, podcasts, etc.) con antelación y lo trabajan en casa. Segundo: al disponer de más tiempo en clase, este se emplea en trabajar los contenidos teóricos que el alumnado ha preparado en casa. En el aula se debate sobre el tema a estudiar, se hacen actividades, se analiza y se obtiene una conclusión o síntesis.

Bergman y Sam (2012: 13) ofrecen una lacónica definición de *flipped classroom*: “Aquello que tradicionalmente se hace en clase se hace ahora en casa, y aquello que tradicionalmente se hace como deberes es ahora completado en clase”. No obstante, la “clase invertida” implica mucho más. Tourón, Santiago y Díez (2014) facilitan las diferencias entre el modelo tradicional de enseñanza, centrado en el profesor, y el modelo centrado en el estudiante. Ponen de manifiesto que en los modelos centrados en el alumno, los estudiantes ejercen un papel activo en su aprendizaje implicándose en el mismo. Asimismo, el rol del docente cambia frente al método tradicional, pues pasa de ser el transmisor del conocimiento a convertirse en facilitador y asesor del alumnado. Estos autores manifiestan que cuando la enseñanza se centra en el alumno “el docente y los estudiantes aprenden conjuntamente” (Tourón et al., 2014: 7). Sin embargo, Herreid y Schiller (2013: 63) apuntan que hay algunas dificultades dignas de tener en cuenta a la hora de llevar la “clase invertida” al aula. Por un lado, los estudiantes pueden mostrarse reacios a trabajar los contenidos en casa antes de ser explicados en clase. Como consecuencia, pueden asistir a clase sin haberse preparado para participar en el desarrollo de la clase. Por otro lado, el material al que se expondrá el alumno en casa debe ser cuidadosamente seleccionado para que los alumnos puedan prepararse para poder llevar a cabo las actividades dentro del aula.

3.2. La “Clase Invertida” y el proceso de aprendizaje

Benjamin Bloom publicó en 1956 una taxonomía para clasificar los dominios del aprendizaje. La clasificación consistía en seis categorías principales: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Casi medio siglo después, Anderson y Krathwohl (2001) presentaron una revisión de dicha Taxonomía bajo el título: *A Taxonomy for Teaching, Learning, and As-*

essment. Su principal objetivo era resaltar una concepción dinámica de los denominados por Bloom (1956) “objetivos educativos”. Por esta razón, emplean verbos para nombrar las anteriores categorías enfatizando que estas acciones describen los diferentes procesos cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje. La adquisición de las habilidades que se deben demostrar en cada nivel o categoría supone avanzar a una habilidad de pensamiento de orden superior.

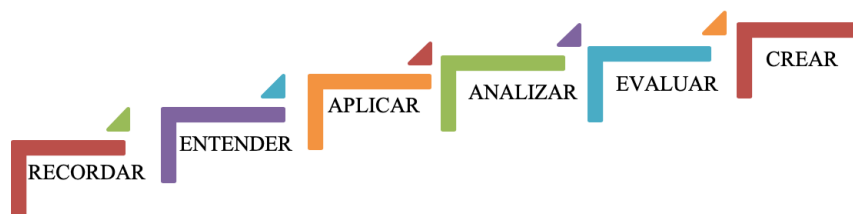


Figura 1. Habilidades de Pensamiento

En la metodología tradicional el profesor es la fuente principal del conocimiento y los alumnos actúan como meros espectadores, lo que implica que los niveles más bajos del proceso de aprendizaje tienen lugar dentro del aula. Sin embargo, en el modelo de *flipped classroom* o “clase invertida” el tiempo de clase se emplea en desarrollar y trabajar con actividades que se engloban dentro de los niveles superiores como son: *comparar, debatir, analizar, proponer, decidir, negociar, crear*, etc. Los estudiantes desarrollan las habilidades de los niveles inferiores en casa cuando se enfrentan a los contenidos teóricos o material proporcionado por el docente. De esta manera, *interpretan, describen, resumen, sintetizan, memorizan, modifican*, etc. el material teórico a su propio ritmo y cuantas veces consideren necesarias.

Tal y como afirman Bergman y Sams (2012: 11) no hay una sola manera de “dar la vuelta” a la clase; dicho de otro modo, no hay un patrón o modelo establecido que se pueda seguir y que garantice el éxito de la implantación de este enfoque metodológico en el aula. Estos autores insisten en la idea en que para invertir el aula es necesario estar dispuesto a cambiar nuestra mentalidad como docentes; se trata, por tanto, de poner la atención en el alumno y en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, el profesor adquiere nuevos roles en el aula, pero no por ello menos importantes, el de “orientador” y “asesor” (Tourón et al., 2014: 8).

En el siguiente gráfico se expone y resume el ciclo de aprendizaje implícito en el modelo de “clase invertida”, en el que se pretende implicar al alumnado para que pasen de ser meros espectadores a ser actores activos en su propio proceso de aprendizaje.



Figura 2. Ciclo de Aprendizaje en la “clase invertida”

4. LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO DE “CLASE INVERTIDA” EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

4.1 Cuestiones generales

La implantación del modelo de la “clase invertida” tuvo lugar durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2017-18 (Universidad de Jaén) en tres de los cuatro grupos que se ofertan al alumnado de segundo curso de Educación Primaria en la asignatura obligatoria “Lengua extranjera y su didáctica” de 6 ECTS (European Credit Transfer System), que consta de dos clases teóricas semanales y una de prácticas con desdoble de grupo. En nuestra metodología hemos tomado como referencia a Martín Rodríguez y Santiago Campión (2016) en su artículo “Flipped Learning en la formación del profesorado de secundaria y Bachillerato. Formación para el cambio”, así como el artículo de Marqués “Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom)” (2016).

En una fase inicial, explicamos al alumnado en qué consistía el modelo de “clase invertida” de forma general, además quisimos saber si tenían conocimiento previo sobre dicho modelo. Los instamos a hacer una búsqueda para descubrir las características fundamentales del modelo y compartirlo por gru-

pos. De esta forma, sentamos la base de lo que sería la dinámica de las clases tanto teóricas como prácticas. Desde un primer momento, explicamos a nuestro alumnado cómo íbamos a trabajar, lo que se esperaba de ellos, cuál iba a ser nuestro rol como docentes así como las razones por las que íbamos a aplicar este modelo en la asignatura. En todo momento resaltamos la importancia de su participación activa –siguiendo la idea fundamental de que se trata de un modelo basado en el discente–, además de la parte de nota final que les supondría esta participación.

En este punto se debe resaltar que la implementación del modelo de la “clase invertida” implicó seguir lo que sus pilares fundamentales suponen. En primer lugar, si nos referimos al primero de ellos, *Flexible environment* (Sams, 2014), hay que decir que cada uno de los grupos se dividieron en grupos de trabajo estables, esto es, el alumnado siempre trabajó colaborativamente con los mismos compañeros a lo largo del cuatrimestre¹. En segundo lugar, y siguiendo otro de los pilares de la “clase invertida” para Sams (2014), *Learning culture*, aplicamos la idea de que el docente no supone la fuente de información principal. De esta forma, si en el modelo tradicional de enseñanza de la gramática el docente explica los contenidos a todo el alumnado antes de la resolución de los ejercicios, en el modelo de la “clase invertida” dedicamos nuestro tiempo de clase a aprender y compartir en grupo por medio de sesiones de debate, resolución de dudas y realización de ejercicios después de que el alumnado hubiera trabajado de forma autónoma y previa los contenidos gramaticales en casa. En tercer lugar, y teniendo en cuenta el pilar mencionado por Sams (2014) *Intentional content*, como docentes de la asignatura decidimos cómo queríamos enseñar los contenidos gramaticales, diseñamos, además, los materiales que el alumno iba a descubrir y que le servirían de referencia para estudiar el aspecto gramatical del temario. De esta forma, se pudo conseguir que el tiempo de clase se dedicara a estrategias de aprendizaje activo, tal y como el modelo de “clase invertida” abanderó. Por último, tuvimos en cuenta el cuarto de los pilares del modelo que Sams propone (2014), *Professional educator*, que revisa el rol del docente en el proceso de aprendizaje del discente. De esta manera, la implantación del modelo de la “clase invertida” nos permitió ser mucho más accesibles para el alumnado. Así, logramos resolver sus dudas y guiar su proceso de aprendizaje en tiempo real, proporcionando el *feedback* necesario en cada situación. En la consideración del rol del docente según el modelo de

¹No obstante, el mobiliario de las clases era fijo, por lo que no se pudo reorganizar el espacio de forma que los grupos pudieran trabajar más cómodamente.

“clase invertida”, pudimos experimentar que durante todo el tiempo que el profesor comparte con el alumnado, aquel debe centrarse en monitorizar a los grupos de forma conveniente, esto es, haciendo las funciones de facilitador/a y evitando, de esta forma, adoptar un rol tradicional. Al conseguir esto, pudimos comprobar que la actitud del alumnado no fue tan dependiente del docente como en el modelo tradicional.

4.2 La dinámica de clase según el modelo de “clase invertida”

Para lograr la consecución de los objetivos anteriormente mencionados, se planteó la siguiente metodología (Marqués, 2016: 14-15) que consta de cuatro fases de implantación principales: (1) *Vender la metodología*: consiste en explicar a los alumnos el modelo de *Flipped Classroom* y justificar a los estudiantes el cambio metodológico; (2) *Diseñar la tarea previa*: atendiendo al objetivo final de la misma, es decir, teniendo en cuenta para qué tienen que hacer los alumnos esta tarea. Asimismo, se consideran los recursos, el tiempo necesarios y la forma de llevarla a cabo; (3) *Diseñar la clase* a partir de la tarea previa, mediante actividades para profundizar, ampliar o introducir conceptos nuevos; (4) *Recibir feedback* inmediato sobre las actividades realizadas, tanto de las hechas en casa como tarea previa como las trabajadas en el tiempo de clase.

De igual manera, el desarrollo de la asignatura lo dividimos en dos partes y tomamos como referencia a Martín Rodríguez y Santiago Campión (2016: 124-126).

A) Previa a la clase presencial

Como material previo a la clase presencial las docentes de la asignatura implicadas en el proyecto creamos unos vídeos tutoriales en red, utilizando la herramienta web *Powtoon*² que permite gratuitamente hacerlos con una duración máxima de 5 minutos. Logramos un compromiso por parte del alumnado quienes debían visualizar este material³ antes de realizar la tarea previa. También estos tuvieron acceso al material pdf disponible en la plataforma virtual

²Como ejemplo adjuntamos el enlace de un video-tutorial creado por las docentes del proyecto en el que propusimos ejemplos prácticos sobre la diferencia del “past simple” y “present perfect”: <https://goo.gl/brBrXG>.

³El video es material didáctico que sustituye al tradicional, por eso se recomienda al alumnado visualizarlo anterior y posteriormente a la tarea previa.

ILIAS. El alumnado realizó una serie de tareas en casa, que le permitieron llegar al aula habiendo ya trabajado la estructura gramatical de la semana⁴. Como tarea previa se elaboraron formularios Google que nos permitieron comprobar si el alumnado había trabajado los contenidos en casa, además el responderlos correctamente les suponía un tanto por ciento de la nota en la asignatura. Asimismo, el hecho de corregirlos en clase por grupos les supuso la posibilidad de contar con una batería extra de ejercicios. Es destacable decir que en la fase de la tarea previa el docente no explica en ningún momento los contenidos gramaticales, sino que estos ya han sido trabajados de forma autónoma por el alumnado, lo que les ha supuesto leer y procesar información, resumir, tomar notas, hacer esquemas, buscar información extra, etc. En definitiva, al gestionar el material el alumnado está desarrollando sus habilidades de los niveles inferiores, tal y como se describe en el marco teórico.

B) Clase presencial

En el marco teórico se especificó que el trabajo que se desarrolla en la clase se puede englobar dentro de los niveles superiores. Nos referimos a actividades como comparar, debatir, analizar, proponer, decidir, negociar, crear, etc. De esta forma, la práctica de los contenidos gramaticales se realizó de la siguiente manera: En primer lugar, nos detuvimos en la aclaración de dudas que les habían surgido al realizar la tarea previa, fomentando la participación en clase. En segundo lugar, se propusieron actividades en las que todos los componentes de cada grupo debían participar. De este modo, se trató de obtener el mayor rendimiento a las clases presenciales, centrándonos en las actividades más prácticas para mejorar y reforzar los aspectos gramaticales más complejos para el alumnado.

Por tanto, hemos pretendido un cambio del modelo tradicional, donde el docente es el referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y su didáctica. Las actividades cooperativas se ven fomentadas con la utilización de este nuevo modelo al igual que la resolución de las actividades permite a los alumnos reforzar sus competencias lingüísticas, aprendiendo a compartir sus ideas y logrando así una mayor interacción comunicativa. Del mismo modo, la “clase invertida” implica cambios en el papel de los estudian-

⁴Concretamente, nos detuvimos en el estudio de los siguientes aspectos gramaticales: (1) present simple and continuous, (2) future tenses: present continuous, be going to, will/won't forms, (3) comparatives and superlatives, (4) articles: a/an, the, no article y (5) past tenses: simple, continuous, perfect.

tes, muchos de los cuales solían ser pasivos en el proceso de aprendizaje. Así, logramos que los estudiantes fuesen los verdaderos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa.

C) Evaluación del aprendizaje y resultados

En esta asignatura optamos por seguir un proceso de evaluación continua y aplicamos los siguientes porcentajes: asistencia y/o participación en actividades presenciales y/o virtuales: 10 %; examen teórico-práctico: 60 %; realización de trabajos, casos o ejercicios: 30 %. Este apartado fue subdividido en un 15 % que correspondía a una exposición oral de algún aspecto cultural de algún país de habla inglesa en grupo de cuatro o cinco estudiantes. El 10 % de la evaluación correspondía a un póster que elaboraron los alumnos sobre uno de los aspectos gramaticales de la asignatura: pasado simple, presente perfecto y presente perfecto continuo y un diario de aprendizaje (5 %).

Por nuestra parte, las docentes elaboramos un cuestionario para conocer el grado de satisfacción y aprovechamiento del alumnado. La recogida de datos se llevó a cabo a finales de mayo de 2018, obteniéndose los siguientes resultados: desarrollo y mejora de las destrezas orales (*speaking, listening and interaction*); mayor índice de motivación en el alumnado (los resultados del cuestionario lo corroboran: 78,95 %); la mayoría de los alumnos (61,66 %) prefiere el modelo de la “clase invertida” para estudiar gramática inglesa; la mayor parte del alumnado (74,44 %) cree que la “clase invertida” es una buena manera de aprender y/o estudiar gramática; el 78,2 % de los alumnos pone de manifiesto que les gustaría seguir estudiando gramática usando la “clase invertida” frente al 21,8 % que prefiere el modelo tradicional.

5. CONCLUSIONES

La Universidad de hoy día necesita poner en marcha nuevos proyectos tanto a nivel práctico como metodológico, si pretende mejorar las competencias lingüísticas de sus estudiantes. Según el resultado de los cuestionarios, el modelo de la “clase invertida” goza de una gran aceptación por parte de los estudiantes que están mucho más implicados y llevan a cabo un aprendizaje significativo, que no olvidarán después de ser evaluados, sino que permanecerá en sus vidas futuras. También se detecta un mayor compromiso, dedicación y trabajo por parte del alumnado. Así, las docentes pudimos constatar que los alumnos/as trabajaron los contenidos paso a paso y no solo con vistas al examen escrito

final. Hemos impulsado el pensamiento crítico del alumnado y logrado que expresen y compartan los contenidos en grupos de trabajo estables. Este modelo pedagógico les ha ayudado a pensar por sí mismos y enfrentarse a la sociedad del futuro que demanda el conocimiento de la lengua inglesa.

Es destacable mencionar que en algunos casos el alumnado necesitó un periodo de transición, la implantación de la “clase invertida” les supuso un cambio y no siempre fue fácil puesto que estaban acostumbrados al modelo tradicional. Además, hemos fomentado la participación activa del alumnado en el desarrollo de las clases. Esta participación afectó a todo el proceso de aplicación del modelo: realización de las tareas previas, el trabajo del material en grupos estables de trabajo y la resolución de ejercicios de forma cooperativa. Como consecuencia de los resultados anteriores, el ambiente de trabajo fue excelente y favoreció en todo momento la implantación del modelo. Ante esta situación, el profesorado prestó atención a la diversidad y los ritmos de aprendizaje. Nos hemos detenido en las dudas de nuestros alumnos y hemos pretendido llegar a cada uno de ellos mediante una atención más personalizada. Con la implantación de la “clase invertida” hemos conseguido un mayor índice de motivación en el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ANDERSON, L.W., y KRATHWOHL, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- ARNOLD-GARZA, S. (2014). The Flipped Classroom Teaching Model and Its Use for Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22.
- BERGMANN, J., y SAMS, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- BLOOM, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Company Inc.si.
- CROUCH, C. H., y MAZUR, E. (2001). Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977.
- HERREID, C. F., y SCHILLER, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.

- JIMÉNEZ MILLÁN, A., y DOMÍNGUEZ PELEGRÍN, J. (2018). Análisis de la eficacia del enfoque Flipped Learning en la enseñanza de la lengua española en Educación Primaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (4), 85-107.
- LAGE, M.J., PLATT, G. J., y TREGLIA, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education* 31, 30-43.
- MARQUÉS, M. (2016). Qué hay detrás de la clase al revés (flipped classroom). *Actas de las XXII JENUI*, 77-84. Universidad de Almería.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, D., y SANTIAGO CAMPIÓN, R. (2016). “Flipped Learning” en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos educativos*, 1, 117-134. DOI: 10.18172/con.2854
- SAMS, A. (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. Flipped Learning Network LN. Obtenido el 3 de enero de 2019 desde www.flippedlearning.org
- SOHRABI, B., e IRAJ, H. (2016). Implementing Flipped Classroom Using Digital Media: A comparison of two Demographically Different Groups Perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60, 514-524.
- TOURÓN, J., SANTIAGO, R., y DíEZ, A. (2014). *The Flipped Classroom*. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Barcelona: Grupo Océano.