



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

LA PRODUCCION ORAL EN INGLÉS UTILIZANDO EL ENFOQUE
DEL APRENDIZAJE INVERTIDO EN MODALIDAD VIRTUAL EN
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

Tesis presentada por:

GALI GIOVANA GARCIA PALOMINO

Cód. ORCID: 0000-0001-8372-2057

Línea de investigación: Educación y Tecnologías Digitales

Para obtener el Grado Académico de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Asesora:

Ela Karina Bonilla Dulanto

Cód. Orcid: 0000-0002-3740-3917

Lima – Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

GALI GIOVANA GARCIA PALOMINO

Ela Karina Bonilla Dulanto

Asesora: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Mario Santiago Bulnes Bedón

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

María Jacqueline Solano Salinas

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Yo: Ela Karina Bonilla Dulanto, docente de la Escuela de Posgrado y del Programa Académico de Doctorado en Educación, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, asesora de la tesis titulada: LA PRODUCCION ORAL EN INGLÉS UTILIZANDO EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE INVERTIDO EN MODALIDAD VIRTUAL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, declaro que la investigación tiene un índice de similitud de 10%, verificado en el software Turnitin:

(Imagen del % similitud en Turnitin)



He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos irrelevantes, cumpliendo así con las normas establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Lugar y fecha	La Molina, 23 de febrero de 2023
Nombres y apellidos del asesor	Ela Karina Bonilla Dulanto
ORCID	0000-0002-3740-3917

RESUMEN

La producción oral es una habilidad lingüística fundamental que requiere ser desarrollada por el estudiante para alcanzar el dominio de un idioma. De ahí que, en nuestro contexto, donde el idioma inglés se ha constituido como lengua franca dando acceso a mejores oportunidades de desarrollo, la producción oral en dicha lengua necesite ser favorecida mediante el uso de un enfoque pedagógico innovador y dinámico como *flipped learning*. Al respecto, esta investigación busca analizar la percepción acerca de la producción oral de los estudiantes del curso Inglés 5 (nivel B2 en el MCER), desarrollado bajo el enfoque de aprendizaje invertido en el centro de idiomas de una universidad privada de Lima. El presente estudio de enfoque cualitativo y alcance descriptivo contó con la participación de 15 estudiantes universitarios que formaron parte del programa completo de Inglés como muestra, para lo cual se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad. Los resultados fueron tratados mediante el software ATLAS.ti. Los estudiantes identificaron una mejora de la producción oral principalmente en el aspecto de pronunciación. El uso del enfoque aprendizaje invertido contribuyó a que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje favoreciendo el desarrollo de actividades colaborativas dentro del proceso de comunicación oral en inglés. Además, los participantes reconocieron la necesidad de fortalecer aspectos claves como la fluidez, la gramática y el vocabulario mediante la generación de un mayor compromiso con el desarrollo de las actividades asincrónicas y una mayor interacción en la lengua inglesa.

Palabras clave: Enfoque de aprendizaje invertido, producción oral, enseñanza de inglés, entorno virtual.

ABSTRACT

Oral production is a vital linguistic skill that a student needs to develop to achieve language proficiency. Therefore, in our context, where English has become a lingua franca, giving access to better opportunities, oral production in that language needs to be favored by using an innovative and dynamic pedagogical approach like flipped learning. Based on this, this research seeks to analyze the perception about the oral production of the students of the English 5 course (level B2 in the CEFR), developed under the flipped learning approach at a private university in Lima. This qualitative research with a descriptive scope included the participation of a sample of 15 university students who have studied the complete English program, for whom an in-depth interview technique was applied. The results were processed using the ATLAS.ti software. It was found that students identified an improvement in their oral production, mainly in their pronunciation. The use of the flipped learning approach helped students become protagonists of their own learning, favoring the development of collaborative activities within the process of oral communication in English. In addition, the participants recognized the need to strengthen key aspects such as fluency, grammar, and vocabulary by generating a greater commitment to the development of asynchronous activities and greater interaction in the English language.

Keywords: flipped learning approach, oral production, teaching English, virtual environment

RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA

Mi gratitud a Dios y a todas las personas que han sido instrumento Suyo y me han apoyado en este proyecto, en especial a mi asesora Dra. Ela Karina Bonilla Dulanto por su constante soporte.

Cada página se la dedico a mi madre.

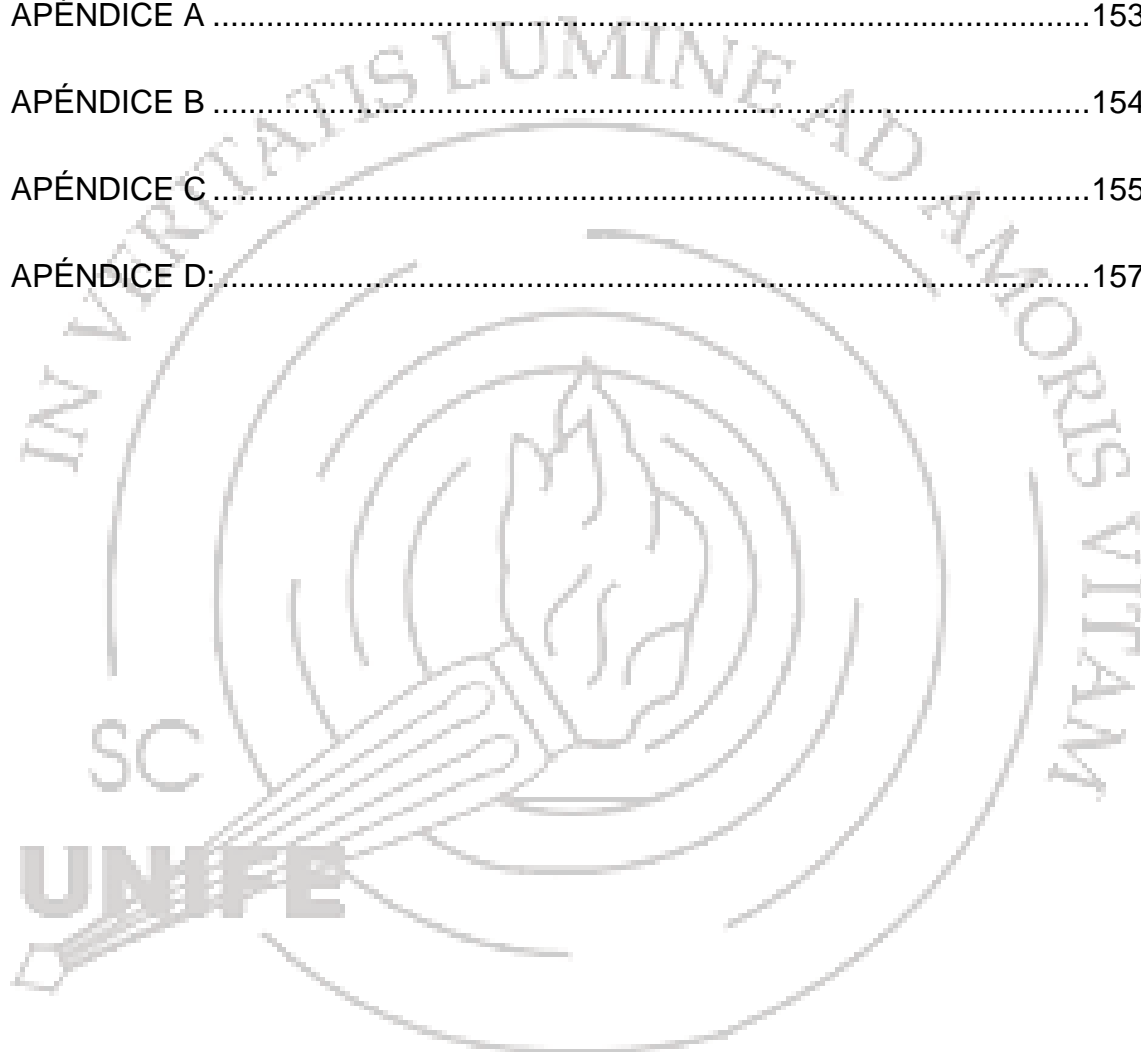


ÍNDICE

	Pág
RESUMEN	4
RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Justificación de la investigación	21
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	23
1.3.1 Delimitación.....	24
1.3.2. Limitaciones	24
1.4 Objetivos de la investigación.....	25
1.4.1 Objetivo General	25
1.4.2 Objetivos Específicos.....	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	27
2.1 Antecedentes de la investigación.....	27
2.1.1 Antecedentes internacionales	27
2.1.2 Antecedentes nacionales	34
2.2 Bases Teóricas	41
2.2.1 El Aprendizaje Invertido, Enfoque de Enseñanza-Aprendizaje de Nuestros Tiempos	41

	Pág
2.2.1.2 Pilares del aprendizaje invertido	49
2.2.1.3 Orígenes del enfoque del aprendizaje invertido	51
2.2.1.4 Fundamentos teóricos del aprendizaje invertido	54
2.2.1.5 Beneficios del aprendizaje invertido	59
2.2.1.6 Aprendizaje invertido y la enseñanza del inglés como lengua extranjera	62
2.2.1.7 Aprendizaje invertido y enseñanza virtual	65
2.2.1.8 Limitaciones del aprendizaje invertido	68
2.2.2 La Producción Oral	70
2.2.2.1 Definición de Producción Oral	70
2.2.2.2 Importancia de la producción oral en el marco de las cuatro habilidades lingüísticas	75
2.2.2.3 Características de la producción oral	78
2.2.2.4 La competencia comunicativa y la producción oral	81
2.2.2.5 Dificultades en la producción oral	84
2.3 Definición de términos	90
CAPÍTULO III: MÉTODO	93
3.1 Marco metodológico	93
3.2 Participantes	96
3.3 Categorías de análisis	100
3.4 Técnicas e instrumentos para el recojo de información	102
3.4.1 Entrevista	102
3.5 Técnicas de procesamiento y tratamiento de la información	105
CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	110
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134

	Pág
5.1 Conclusiones.....	134
5.2 Recomendaciones	138
REFERENCIAS.....	142
APÉNDICE.....	152
APÉNDICE A	153
APÉNDICE B	154
APÉNDICE C	155
APÉNDICE D:	157



LISTA DE TABLAS

Tabla

Tesis doctorales antecedentes de la investigación	40
Características de los participantes de la muestra de la investigación	99
Categorías y subcategorías de la investigación	101



LISTA DE FIGURAS

Figura

1-Características del aprendizaje invertido	43
2-Antecedentes y evolución del enfoque - aprendizaje invertido	54
3-Fundamentos teóricos del aprendizaje invertido.....	55
4-Beneficios del enfoque aprendizaje invertido.....	60
5-Funciones de la producción oral	72
6-Componentes de la producción oral	74
7-Componentes de la competencia comunicativa.....	84
8-Dificultades en el desarrollo de la producción oral en inglés	85
9-Marco metodológico de la investigación	93
10-Proceso de aplicación del enfoque de aprendizaje invertido en modalidad virtual en la enseñanza de inglés en una universidad privada de Lima	97
11-Proceso de diseño e implementación de técnica de recopilación de datos	105
12-Fases del procesamiento y análisis de datos.....	107
13-Esquema de red de fluidez en la producción Oral	116
14-Esquema de red de precisión en la producción oral	119
15-Esquema de red de lo beneficios del enfoque aprendizaje invertido	127
16-Esquema de red de las imitaciones del aprendizaje invertido.....	133

INTRODUCCIÓN

El proceso de globalización mundial ha suscitado una mayor interrelación entre las personas, generando la búsqueda de elementos sociales que permitan la integración de las mismas. En este sentido, las lenguas nativas que poseen ciertos países o regiones se han visto expuestas al contacto con múltiples lenguas extranjeras. En este inmenso campo, algunas de las lenguas se han constituido en lengua franca tomando hegemonía en un determinado momento histórico. En la actualidad la lengua franca que tiene gran impacto en el mundo económico, científico, profesional, cultural y social es la lengua inglesa, de ahí la importancia de ser capaz de comunicarse mediante este idioma.

En los países hispanoparlantes como el Perú, desde hace varias décadas la oferta de la enseñanza del idioma inglés se ha visto incrementada, más aún en la actualidad el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera se encuentra dentro de los lineamientos nacionales para la educación básica regular según la Política Nacional “Inglés, Puertas al Mundo” del Ministerio de Educación (2016). Esta panorámica podría llevar a pensar en un óptimo desarrollo del aprendizaje y dominio de la lengua inglesa; sin embargo, el contacto directo con los aprendices de inglés como lengua extranjera evidencia aún la presencia de una baja producción oral en dicho idioma. Los aprendices pueden desarrollar con mayor facilidad la habilidad de escribir o leer; pero la comunicación oral les resulta un desafío mayor.

Junto con ello, se puede estimar que los modelos de enseñanza de la lengua han ido variando y presentando diferenciaciones de un lugar a otro. Tal es así que se halla algunas metodologías que se centran en la memorización de estructuras gramaticales, mientras que otras intentan insertar al estudiante en un

ambiente más dinámico donde el uso de la lengua meta busca generar un aprendizaje significativo.

En relación con estas últimas se encuentra el enfoque pedagógico del aprendizaje invertido, el cual tiene como centro del proceso de enseñanza aprendizaje al alumno. Este enfoque, llevado a la enseñanza virtual y valiéndose de los recursos proporcionados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), busca generar espacios de aprendizaje asincrónicos para los alumnos. Este trabajo previo que realizan los estudiantes contribuye a que se encuentren mejor preparados para las sesiones sincrónicas en las que el docente facilita el aprendizaje con herramientas dinámicas y basándose en lo estudiado por los alumnos antes de la clase.

Así pues, en un entorno de interrelación cada vez más virtual, que se vio acentuado por la vivencia de la pandemia producida por el COVID-19, este enfoque pareciera resultar favorable para el estudio del idioma inglés como lengua extranjera. De ahí el interés de la presente investigación por analizar la percepción de los estudiantes que aprenden inglés como lengua foránea bajo el enfoque de aprendizaje invertido en modalidad totalmente virtual sobre el desarrollo de su producción oral en la lengua meta.

Este estudio comprende cinco capítulos. En el capítulo I se expone el planteamiento del problema a estudiar, los objetivos que persigue la investigación, así como el alcance que tuvo y las limitaciones encontradas.

En el capítulo II se desarrolla el marco teórico que ampara la investigación. Dicho capítulo queda subdividido en dos partes, la primera muestra las investigaciones a nivel nacional e internacional que se constituyen como antecedentes de la misma, y en la segunda parte se desarrollan las bases

teóricas del enfoque del aprendizaje invertido y de la producción oral, que son las categorías en las que se centra el estudio.

El capítulo III abarca la metodología de la investigación, la cual contempla el diseño de la investigación cualitativa, la caracterización de los participantes, además de la técnica de entrevista e instrumento (guion de entrevista) utilizados junto con el procesamiento de la validación y aplicación del mismo.

El capítulo IV muestra los resultados obtenidos de la investigación tomando como referencia las dos categorías de la investigación (producción oral y aprendizaje invertido) y las cuatro preguntas orientadas a explicar las categorías en mención. Sumado a ello se presenta el análisis y discusión de los resultados conseguidos a partir de las 15 entrevistas realizadas, así como el contraste con las investigaciones y teorías que son referencia para el estudio.

El último capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones que surgen a partir de los hallazgos en el capítulo antecedente, con los cuales la investigación contribuye al campo del desarrollo de la producción oral en inglés bajo el enfoque del aprendizaje invertido.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se abordará la problemática encontrada en el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera que sirve de base para el planteamiento de la investigación, a partir de la cual se formulan también los objetivos de la misma. Sumado a ello se presentará el aporte teórico, metodológico y práctico que conlleva esta investigación en el vasto campo del saber; así como la delimitación de los alcances que persigue la investigación y las limitaciones presentes en su desarrollo.

1.1 Planteamiento del problema

La interrelación que existe entre los seres humanos propone fortalecer el nexo de comunicación entre miembros de una comunidad a través del lenguaje. Ahora bien, se puede evidenciar una variedad de lenguas en las diversas partes del mundo, lo cual pudo haber significado una limitación para la interrelación entre los individuos. En vista de ello y debido al proceso de globalización, en las sociedades se busca una apertura en el manejo de los idiomas. Algunas de las lenguas se han universalizado, por lo que su uso aún en contextos donde no son lenguas maternas resulta siendo importante dado que permite la integración del individuo en ámbito internacional, esto es lo que se ha llamado *lengua franca*.

Siendo el idioma inglés el lenguaje universal que más comunidades conecta, este ha llegado a ser una lengua franca en el mundo de hoy (Rojas & Fernández-Hernández, 2018). El inglés se convierte en una lengua internacional, cada vez más dominante en las empresas y negocios, las investigaciones

científicas, actividades académicas, e incluso en las expresiones culturales (Roca-Castro & Véliz-Robles, 2022).

En el ámbito de América Latina, cuya lengua materna es mayoritariamente española, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha ido desarrollando cada vez más en la medida que se lo ha visto como una inversión pues permite tener acceso a instituciones de educación superior más reconocidas, postular a mejores puestos laborales y acceder a gran cantidad de información que enriquece el conocimiento de una sociedad, lo que a largo plazo contribuye a una mejora del desarrollo económico de una sociedad (Rojas & Fernández-Hernández, 2018). A este respecto, Roca-Castro y Véliz-Robles (2022) señalan que “el aprendizaje del idioma inglés a nivel superior abre múltiples posibilidades conducentes a garantizar a cualquiera de los ciudadanos que egresan del nivel educativo universitario que puedan tener ventajas competitivas en el mercado laboral” (p. 369).

El aprender un idioma involucra el poder desarrollar habilidades de escuchar, leer, escribir y hablar que permitan comunicarse de manera apropiada en las interrelaciones. En el aprendizaje del inglés se presta mucha atención al *speaking* (habilidad de hablar) como indicador del dominio de la lengua aprendida. Esta habilidad abarca la fluidez y la precisión en el hablar (Sha'ar, M., & Boonsuk, Y., 2021; Vellayan et al., 2021), requiere una buena comprensión, un óptimo conocimiento de la gramática y vocabulario, y una adecuada pronunciación (Tong, 2022). El *speaking* hace posible no sólo la comunicación de información sino junto con ello la transmisión de sentimientos, emociones, deseos, pensamientos de forma coherente en tiempo real (Tong, 2022;

Sudamarji et al., 2021), lo que permite que la comunicación abarque la totalidad de la persona.

Pese a que la producción oral resalta sobre las demás habilidades del idioma, se puede percibir que aún no se le otorga la debida relevancia en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera (*Teaching English as a Foreign Language* - TEFL). Muchos estudiantes con largos estudios de inglés no pueden hablar efectivamente en inglés (Tong, 2022). Algunos de los elementos que obstaculizan el desarrollo de la producción oral para Sha'ar y Boonsuk (2021) son el excesivo empleo de la lengua materna por parte de los docentes, la falta de exposición a la lengua foránea y un bajo nivel de proficiencia en inglés de los alumnos que abarca una pobreza en vocabulario y gramática. Sumado a estos, Tong (2022) manifiesta que se hacen presente causas internas y externas que afectan el *speaking*. Entre los factores internos se encuentran la motivación, la autoestima, la ansiedad, entre otros; mientras que en los factores externos se pueden encontrar por ejemplo el número de estudiantes por clase o la retroalimentación que reciben de su desempeño.

De acuerdo con lo manifestado por Saleh (2019) en la novena conferencia internacional de educación, enseñanza y aprendizaje, que tuvo lugar en Nueva York y a raíz de su investigación sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes de algunas universidades de Jordania en relación con la producción oral en inglés, muchos de ellos son incapaces de expresarse de manera clara, correcta y comprensible. Dicho autor indica que los estudiantes se muestran inseguros y revelan baja confianza en sí mismos cuando se les pide expresarse oralmente en inglés. Asimismo, Mustafa (2018) afirma que la producción oral del inglés -lengua meta- en estudiantes universitarios se dificulta fuertemente en

cierta medida porque dicho lenguaje no es parte de su vida diaria, y apunta que las TIC son excelentes herramientas para acrecentar el nivel de oralidad de los estudiantes.

En cuanto al panorama en el ámbito nacional en relación con el aprendizaje de la lengua inglesa, *Education First* (2021) empresa que lidera el mayor ranking a nivel mundial sobre dominio del inglés con 2.0 millones de participantes en 112 países, dio a conocer que en el 2021 Perú ocupó el puesto número 56 de 112 países del índice anual EPI (*English Proficiency Index*) y ocupa el puesto 11 de 20 países de Latinoamérica, debajo de Argentina, Bolivia y Chile. En una escala de 5 niveles o bandas de competencia que van desde “muy bajo” hasta “muy alto”, nuestro país ha sido clasificado en el nivel de inglés “moderado”. La producción oral, considerada como habilidad fundamental para fines de inserción en el mercado laboral, puede marcar el éxito académico y profesional de una persona. Sin embargo, como señala el documento refiriéndose al inglés como lengua extranjera, “a menudo, los alumnos con años de educación en un salón de clases no pueden mantener una conversación” (*Education First*, 2020, p. 40).

A ello se suma un estudio desarrollado en una universidad en Trujillo el cual evidenció deficiencias en la capacidad de los estudiantes para producir oralmente en inglés; estos tenían mayor dominio en la producción escrita. Entre las causas encontradas figuran la carencia de tiempo para la práctica de ejercicios orales en clase y la timidez de los alumnos para expresarse (Gonzales, 2019).

También, Calvo (2019) evidenció deficiencias de producción oral en inglés en el alumnado de una institución universitaria privada del norte del país. Esta

dificultad, sostiene, afecta su participación en actividades grupales dada la inseguridad que experimentan los estudiantes para expresarse oralmente en dicha lengua extranjera.

Junto con ello, en un estudio realizado en una universidad de Lima se señala que el problema que presentan gran parte de los estudiantes está relacionado principalmente con la producción oral en inglés; esto a causa de una falta de preparación previa a las clases, componente esencial en el aprendizaje invertido, así como a la falta de práctica y de interacción con el idioma meta (Chávez, 2020).

Otro caso similar se evidenció en una universidad local, donde se observó constante dificultad de los estudiantes para comunicarse oralmente aun cuando poseían conocimientos de gramática y vocabulario. El estudio indicó que esta situación ocurre muchas veces por falta de seguridad de los estudiantes y la poca práctica de la producción oral (Castañeda, 2020).

El estudio de una lengua extranjera ha significado un reto y en muchas ocasiones, una situación compleja marcada por las diferencias entre la lengua madre y la lengua meta. Como podemos apreciar, la mayor dificultad que se ha presentado ha sido el desarrollar la habilidad oral, siendo esta la que, en gran medida, demuestra el progreso de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua meta.

A lo largo de la historia, varios han sido los enfoques pedagógicos utilizados para enseñar inglés como una lengua extranjera. Desde mediados del siglo pasado el enfoque del aprendizaje invertido ha influido globalmente en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Turan & Akdag-Cimen, 2020) y se ha demostrado que es apropiado para mejorar las habilidades lingüísticas

(comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita, y producción oral) de los estudiantes. Este enfoque incluye la utilización de las TIC, las cuales han estado presentes en el ámbito de la enseñanza de EFL (*English as a Foreign Language*) en los últimos años.

Recientes estudios a nivel internacional están intentando probar el impacto positivo del uso del enfoque de aprendizaje invertido en la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua foránea, sobre todo en relación con la producción oral (Sudamarji et al., 2021). Sin embargo, la mayoría de los cursos virtuales se han centrado en la lectura, la escritura y las habilidades de escucha (Jordano de la Torre 2011, citado en Herrera & González, 2017). En cuanto a la producción oral, esta resulta la más ardua de enseñar, ejercitar y evaluar a través de la tecnología (Levy & Stockwell 2006, en Herrera & González, 2017); como consecuencia los alumnos se ven afectados debido a que no reciben las estrategias adecuadas para expresarse oralmente en inglés.

En el ámbito nacional, en esta misma línea, se demuestra un débil desempeño en la producción oral o habilidad de habla del idioma inglés, tanto sincrónica como asincrónicamente, en los alumnos de EFL de nivel de estudio superior. En particular se encontró que, en una universidad de Lima, donde se brindan clases de inglés como lengua extranjera bajo el enfoque del aprendizaje invertido en modalidad virtual, los estudiantes experimentan serios problemas de comunicación oral en dicha lengua meta.

En este marco, el presente estudio procura profundizar en el tema del desarrollo de la producción oral utilizando el enfoque del aprendizaje invertido, el cual ha mostrado una serie de bondades aplicado a diferentes asignaturas, y en el que los aprendices se convierten en intérpretes de su propio aprendizaje.

Se pretende examinar su eficacia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en una modalidad totalmente virtual, de ello se plantea como pregunta de investigación: ¿Cómo perciben el desarrollo de la producción oral en el idioma inglés los estudiantes del curso Inglés 5 (nivel B2 en el MCER), llevado a cabo bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima?

Junto con ella, la presente investigación tendrá como preguntas orientadoras:

- ¿Cómo es considerada la fluidez (*fluency*) y la precisión (*accuracy*) en la producción oral en inglés por los estudiantes del curso Inglés 5, que usan el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima?
- ¿Qué dificultades encuentran los estudiantes del curso Inglés 5 para expresarse oralmente en las actividades sincrónicas y asincrónicas utilizando el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima?
- ¿Cuáles son los beneficios del enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5?
- ¿Cuáles son las limitaciones del enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5?

De este modo, considerando las líneas de investigación institucionales que presenta la casa de estudios en la cual se desarrolla la presente

investigación cualitativa, ésta se ubica en la línea quinta: Educación y Tecnologías Digitales. Se opta por dicha línea puesto que hace referencia directa a la enseñanza en entorno virtual a nivel de educación superior con el empleo del enfoque de aprendizaje invertido, en el cual es fundamental el papel de las TIC.

Estas nuevas tecnologías contribuyen en el proceso de enseñanza del idioma inglés, sobre todo en la producción oral, lo que favorece las mejoras en la experiencia de los estudiantes para incentivarlos en el dominio de dicha lengua franca permitiéndoles acceder a mejores oportunidades laborales y académicas que repercutan, a largo plazo, en el desarrollo de nuestra sociedad.

1.2 Justificación de la investigación

El hablar inglés permite abrir nuevas fronteras a nivel académico y profesional, lo cual empodera al estudiante y le proporciona otra perspectiva de ver el mundo. La habilidad del habla es la más notoria cuando una persona manifiesta saber un idioma y es a través de ella que las demás habilidades se ponen en práctica. Por lo tanto, la producción oral debe ser prioridad en un sistema moderno de enseñanza aprendizaje de EFL apoyado por estrategias que dinamicen su aplicación.

El plan de implementación al 2021 de la Política nacional de enseñanza, aprendizaje, y uso del idioma inglés – Inglés Puertas al Mundo, del Ministerio de Educación (2016) tenía como propósito transformar al Perú en un estado bilingüe español/inglés para el año 2021 a fin de facilitar que los estudiantes estén mejor preparados y tengan mejores oportunidades laborales. El objetivo de este plan era que los estudiantes logren desarrollar competencias comunicativas del idioma inglés.

Sin embargo, en el contacto directo con los aprendices de EFL, se evidenció que aún en los niveles más avanzados los alumnos presentan dificultades para poder expresarse con precisión, fluidez y naturalidad en dicha lengua, generando el interés por buscar opciones que permitan favorecer el desarrollo de la habilidad lingüística de *speaking*.

Como respuesta a esta realidad, surge el presente trabajo de investigación, encaminado a examinar la percepción de los estudiantes del curso inglés 5 (nivel B2 en el MCER), desarrollado bajo el enfoque de aprendizaje invertido en modalidad completamente virtual, respecto al desarrollo de su producción oral en el idioma inglés, y a partir de ello brindar propuestas de acción.

Epistemológicamente, la presente investigación se sustenta en el constructivismo como un modelo pedagógico que se concreta mediante el uso del enfoque del aprendizaje invertido. De este modo la investigación muestra cómo el uso de este enfoque puede brindar herramientas al estudiante para que pueda ser artífice de su propio conocimiento dentro de un andamiaje (*scaffolding*) que sirve como soporte educativo, convirtiéndose en un agente educativo independiente generador de un conocimiento significativo y permanente. A su vez, muestra el rol docente que favorece dicho proceso de aprendizaje como facilitador de este.

En el plano teórico, la justificación de este estudio radica en presentar cómo el enfoque pedagógico del aprendizaje invertido puede ser un modelo alternativo capaz de llenar un vacío en el conocimiento pedagógico dado que analizará su eficacia en relación con la producción oral en una modalidad de enseñanza aprendizaje totalmente virtual.

Basado en esto, en el aspecto metodológico mediante la investigación se podrá conocer el comportamiento de ambas categorías en un entorno relativamente nuevo y al que se están ajustando diversos cursos de inglés, como es el entorno netamente virtual, donde el trabajo asincrónico y las sesiones sincrónicas se desarrollan mediante plataformas digitales. En este punto radica la novedad que presenta este estudio ya que desde sus inicios se ha considerado el enfoque del aprendizaje invertido solo en escenarios presenciales y semi presenciales.

La justificación práctica del estudio radica en hallar mediante él, la reflexión y sensibilización de los beneficios y limitaciones del empleo del enfoque desde la perspectiva de los estudiantes, con vistas al perfeccionamiento del aprendizaje del idioma inglés. El estudio aporta a la práctica pedagógica no solo del investigador, sino de los futuros docentes que se benefician de él. Una vez puestas en acción las propuestas que resulten de la investigación, la comunidad educativa de la universidad donde ésta se desarrolla se verá favorecida con estudiantes más competentes en el idioma inglés y mejor preparados para las demandas a nivel académico y profesional.

Los alumnos que mejoren su producción oral en inglés, y con ello su dominio del inglés, tienen la posibilidad de mayores puertas abiertas a nivel académico y laboral. Así pues, la investigación se convierte en una respuesta a los estudios como el de *Education First* (2021) y el de Aprendizaje de Inglés en Latinoamérica (Stanton & Fiszbein, 2019) para la mejora de oportunidades para los estudiantes.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación

La investigación se llevó a cabo en una universidad privada de Lima, la misma que ha apostado por la metodología del aprendizaje invertido en modalidad virtual desde hace cinco años. En esta modalidad los estudiantes se conectan a la sesión de clase del curso mediante la plataforma *Blackboard*.

Los participantes del estudio fueron alumnos del curso inglés 5, correspondiente al nivel B2 en el Marco común Europeo de Referencia para las lenguas. El grupo seleccionado de estudiantes había llevado todo el programa de inglés en el centro de estudios; es decir, desde Inglés 0 hasta Inglés 5 (seis cursos en total) comprendidos desde el año 2020 en adelante. Los alumnos participantes pertenecen a diversas escuelas profesionales.

La investigación se realizó durante los meses de abril, mayo y junio del año 2022, teniendo como instrumento la aplicación de entrevistas semi estructuradas, las cuales fueron validadas por mesa de expertos en el mes de febrero del mismo año.

1.3.2. Limitaciones

Una de las limitaciones que se presentaron en esta investigación está relacionada con la modalidad totalmente virtual del desarrollo de la investigación, pues el recojo de la información mediante las entrevistas fue mediante plataformas virtuales, lo que representó un reto para generar la interrelación propicia con los participantes.

Otro punto que considerar fue la factibilidad de los estudiantes para la participación en las entrevistas, dado el tiempo que requerían las mismas, por lo que el horario de la aplicación estuvo sujeto a la disponibilidad de los estudiantes.

Por otro lado, a nivel teórico, si bien existen investigaciones tanto sobre la eficacia del enfoque de aprendizaje invertido como del desarrollo de la producción oral en inglés, la bibliografía e investigaciones son escasas en cuanto a dichas categorías en el contexto universitario netamente virtual tanto a nivel internacional como en el ámbito peruano.

1.4 Objetivos de la investigación

En el presente estudio se presentan los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo General

La investigación busca analizar la percepción de los estudiantes del curso Inglés 5 (nivel B2 en el MCER), desarrollado bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual, respecto al desarrollo de su producción oral en el idioma inglés, en una universidad privada de Lima.

1.4.2 Objetivos Específicos

Los objetivos específicos del estudio son:

- Describir cómo es considerada la fluidez (*fluency*) y la precisión (*accuracy*) en la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5 utilizando el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima.

- Analizar las dificultades que encuentran los estudiantes del curso Inglés 5 para expresarse oralmente en las actividades tanto sincrónicas como asincrónicas utilizando el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima.
- Describir los beneficios del enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5.
- Explicar las limitaciones del enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta el soporte teórico que respalda el desarrollo de la investigación. En un primer punto se consideran las investigaciones antecedentes relacionadas con las categorías estudiadas en el ámbito nacional e internacional, y posteriormente se estudian las bases teóricas que fundamentan el aprendizaje invertido y la producción oral en inglés, que son los ejes en torno a los cuales se ha desarrollado la investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

En la última década se han desarrollado diversos estudios a nivel doctoral, tanto en el entorno nacional como internacional, los cuales son considerados como antecedentes que permiten abordar desde diversos aspectos las categorías de producción oral y aprendizaje invertido, aquellas sobre las que versa el presente estudio.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Ruiz (2022) mediante un estudio de caso buscó determinar si el enfoque de *Flipped Classroom* (Aula Invertida) es efectivo para la enseñanza del idioma inglés como lengua adicional en estudiantes universitarios, en el desarrollo de las habilidades receptiva y productiva, como es el caso de la escucha activa y el habla respectivamente (*listening and speaking*). Esta investigación de tipo mixta, con el enfoque de investigación-acción, se desarrolló en la Facultad de Comunicación Audiovisual y la Facultad de Periodismo y Comunicación

Corporativa de la Universidad Ramón Llull de Barcelona (España), durante los años 2018-2019. Su muestra estuvo conformada por 63 alumnos universitarios que cursaban la materia de inglés IV, correspondiente al nivel C1 dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER); y un profesor universitario de lengua inglesa. La autora aplicó las técnicas de observación, cuestionarios Driscoll previo y posterior al curso, *focus group*, así como pruebas pre, mid y post test. Los resultados concluyeron que el enfoque *Flipped Classroom* puede ser eficaz para la enseñanza del idioma inglés como lengua adicional. En el desarrollo de la habilidad del habla la aplicación de *Flipped Classroom* fue más significativa puesto que se creó un mayor nivel de interacción comunicativa entre los estudiantes y el profesor, generando una mayor participación y aprendizaje activo, dado que se crearon espacios para poder practicar y mostrar lo aprendido desarrollando un aprendizaje colaborativo. Además, el Aula Invertida facilitó diferentes ritmos de aprendizajes en atención a lo que los alumnos requerían y a sus estilos de aprender, evidenciándose que el proceso de aprendizaje tuvo como protagonista al estudiante.

Pacheco (2021), en Argentina, desarrolló una investigación cuyo objetivo fue examinar cómo la implementación del enfoque del aprendizaje invertido influía en la adquisición de EFL en un instituto universitario de idiomas. Este estudio de diseño explicativo secuencial de métodos mixtos comprendió dos fases. En la primera se usó el modelo cuantitativo para mostrar los estilos de aprendizaje y de enseñanza de EFL. En la segunda fase se contó con el diseño cualitativo y cuantitativo para analizar el impacto del enfoque Aula Invertida (AI) en la adquisición del idioma inglés. La muestra de la investigación la conformaron estudiantes y docentes del Instituto Universitario de Lenguas de la Universidad

de Cuenca en Ecuador, quienes facilitaron la información mediante la aplicación de una encuesta y la participación en entrevistas y grupos focales. En total participaron 389 estudiantes y 45 docentes. En la fase exploratoria de la investigación se concluyó que el estilo de aprendizaje que más sobresalió entre los estudiantes fue el reflexivo, seguido del estilo activo, los cuales son favorables a la aplicación del enfoque AI. La segunda fase de la intervención comprendió la aplicación del modelo AI, siendo sus hallazgos: una actitud favorable de los estudiantes para adaptarse a la nueva metodología, un aprovechamiento en la destreza de expresión oral, un aumento significativo en la destreza de expresión escrita, un progreso en la comprensión auditiva, y mejores resultados en la comprensión lectora. La implementación del enfoque aprendizaje invertido fue percibido positivamente tanto por los docentes como por los estudiantes.

Santana (2020), en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria (España), investigó el influjo de la planificación de la tarea en la producción oral de estudiantes universitarios de EFL a través del uso de tareas narrativas y cuestionarios post tarea como instrumentos. La muestra del estudio estuvo conformada por 40 aprendices, con edades entre los 17 y 29 años, y que alcanzaron un nivel B1 en el dominio de inglés de acuerdo con el MCER. Los principales resultados obtenidos de esta investigación señalaron que la planificación de la tarea favorece la elaboración de discursos gramaticalmente más precisos. En lo referente a las percepciones y estrategias de los estudiantes cuando planifican una tarea oral, se evidenció que les resulta más fácil la planificación en pareja; sin embargo, sus estrategias de planificación difieren: si cuentan con un límite de tiempo de forma individual se concentrarán en el

mensaje; si la deben planificar durante la ejecución sin límite de tiempo acentuarán la atención en la gramática y la coherencia discursiva; mientras que si deben planificar en pareja el énfasis lo colocarán en la gramática y vocabulario. Siendo en este último escenario donde los estudiantes consideraron que alcanzan mejores resultados en la producción oral, puesto que en él adoptan una actitud participativa y colaborativa.

Lynne (2020) desde Tarragona (España) presenta una investigación sobre el aprendizaje de idiomas asistido por computadora. En ella se detallan las características y funciones de los sistemas de aula virtual en el proceso de enseñar y aprender idiomas, se describe la participación en *Knowledge Building International Project* (KBIP) mediante el uso del foro, y se analiza cómo la participación en KBIP favorece el aprendizaje de la lengua extranjera. El curso de la investigación abarca tres proyectos. Para la recogida de la información de los mismos se aplicó, en un primer momento, una encuesta a 35 docentes de inglés que enseñaron en entorno virtual; en un segundo momento se consideró la participación de 12 estudiantes de secundaria, quienes habían participado en el aprendizaje colaborativo en línea dentro del foro de KBIP, y posteriormente se aplicó el pre test y post test a 60 estudiantes bilingües (catalán-español) de 14 años quienes poseían niveles entre A2 y B1 del idioma inglés según el MCER. Los resultados obtenidos de parte de los docentes evidencian que estos tienen preferencia por enseñar en clases virtuales con grupos pequeños, consideran que los alumnos aprenden más rápido o al mismo ritmo en dicho entorno, por lo que recomendarían esta tecnología a otros profesores y estudiantes. En relación con la participación de estudiantes en KBIP no se pudo concluir que hayan mostrado avances en la comprensión y producción de idiomas extranjeros. Del

último proyecto de diseño basado en la experiencia de KBIP se pudo evidenciar un incremento de la capacidad de comprender el material y de escribir sobre el tema estipulado en un idioma extranjero.

Pineda (2019) llevó a cabo un estudio de caso cualitativo en la Universidad de Barcelona que tuvo como propósito ilustrar la evolución de la precisión lingüística en un grupo de aprendices de inglés, con clases *online*, mediante la identificación del tipo de errores, el papel de las estrategias de corrección de errores y las respuestas de los alumnos a la retroalimentación en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtuales sincrónicos. El estudio se desarrolló bajo el método mixto y el análisis discursivo mediado por computadoras (*Computer-Mediated Discourse Analysis* - CMDA), y contó con una muestra de seis alumnos adultos de pregrado entre mujeres y hombres cuyo nivel de inglés se encuentra entre los niveles A2 y B1 según el MCER (2002). Se recurrió a la observación, las entrevistas a profundidad y los grupos focales como técnicas para reunir información, todas ellas mediadas en un entorno netamente virtual. Los resultados de este estudio de cinco meses de duración muestran que una mayor proporción de alumnos posee inexactitudes gramaticales como errores en la intervención oral en inglés, los cuales se reducen con el avance del curso. Respecto a la retroalimentación, se concluyó que los comentarios correctivos del docente pasaron desapercibidos, pero cuando se da una retroalimentación explícita los estudiantes notan los errores y los corrigen. A estos hallazgos se suma que los estudiantes valoran el aprendizaje de manera sincrónica mediante la plataforma virtual puesto que les permite reparar errores en el mismo momento en que suceden, siendo más conscientes de los mismos y ganando confianza para expresarse oralmente en inglés.

Kebboua (2019) desde Tarragona (España) estudió el potencial del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la pronunciación del inglés mediante la creación de actividades *online* para brindar soporte a los alumnos en el perfeccionamiento de sus habilidades orales en este idioma. Esta investigación experimental combinó el uso de los métodos cualitativo y cuantitativo para procesar la información brindada por los 24 estudiantes universitarios bilingües de primer año de la carrera de Literatura en Lengua Catalana o Española que fueron participantes. Sus edades fluctuaban entre los 19 y 21 años, y su nivel de inglés era heterogéneo variando entre A2 y C1 dentro del MCER. Como parte del experimento de estudio se diseñó y aplicó un curso de pronunciación de inglés asistida por computadora desarrollado en ocho sesiones de una hora a la semana. Para fines de recopilación de datos también se aplicaron un pretest y post test de elaboración propia y un cuestionario cualitativo. A raíz de la participación en dicho curso los resultados demostraron ser positivos pues el uso del sitio web y de la herramienta de grabación integrada favoreció la mejora de la pronunciación de palabras y oraciones para los participantes del grupo experimental tanto en la discriminación de la sílaba tónica como la átona, y una leve mejoría en la fluidez verbal. Así también, esta investigación obtuvo en la percepción de los estudiantes una respuesta favorable en relación con el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de habilidades orales pues más del 50% de los estudiantes indicaron que la tecnología es una herramienta eficaz para este fin y el 96% informó que se sentían muy satisfechos con el curso.

Villafuerte (2019) desde el País Vasco realizó una investigación mixta en la cual analizó el progreso de la competencia comunicativa en futuros docentes

de inglés de dos universidades en Manabí (Ecuador). Su investigación evidenció el fortalecimiento de las competencias comunicacionales en inglés mediante las TIC de la población que forma parte del estudio. El estudio fue longitudinal, enmarcado en un enfoque descriptivo y comparativo, usando tanto el método cualitativo como cuantitativo para el análisis de las habilidades comunicativas (leer, escribir, oír, y hablar) en inglés de los futuros profesores de EFL de las universidades que participaron. La muestra estuvo constituida por 135 estudiantes, con edades entre los 21 y 49 años y con un nivel de conocimiento de inglés heterogéneo desde A1 hasta B1 según el MCER (2021), y 10 docentes. Los instrumentos de recopilación de datos fueron una entrevista semiestructurada, un cuestionario tipo Likert y pruebas estandarizadas de Cambridge para la administración del pretest y post test. La intervención educativa elaborada como parte de la investigación buscó potenciar el empleo de las TIC, específicamente de redes sociales como WhatsApp, Facebook y YouTube para mejorar la competencia comunicativa de los futuros docentes logrando resultados favorables en las cuatro habilidades o *skills* (comprensión lectora y auditiva, y producción escrita, y oral). De dicha intervención se concluyó que las TIC ofrecen como potencialidades didácticas principales la practicidad, la atracción y la flexibilidad; además las prácticas idiomáticas mediante las TIC estimulan la interacción de los estudiantes con relación al idioma. Sumado a ello, la investigación mostró que en el diseño de la intervención educativa con TIC se debe considerar la duración de la misma, la competencia digital de profesores y alumnos, la selección de temas de interés y el acceso a internet.

Peinado (2018) desde la Universidad de Murcia (España) aplicó el aprendizaje invertido en el curso de matemáticas con alumnos que presentaban

dificultades de aprendizaje (DDA) a fin de poder analizar si éste resultaba beneficioso para dicha población. Esta investigación - acción tuvo un enfoque cualitativo. Los sujetos de investigación fueron 36 alumnos del Programa de Diversificación Curricular de una institución educativa, que cursaron estudios entre 2014 y 2015. Estos estudiantes eran adolescentes de entre 15 y 18 años con dificultades de aprendizaje, sea por historial académico irregular, padecimiento de algún trastorno en el aprendizaje, o por ser parte de familias desestructuradas o en estado de vulnerabilidad. Partiendo desde el registro de indicadores académicos, los cuestionarios de evaluación Escala EIPE-A, el registro de observación en el cuaderno del investigador, y los grupos focales, se concluyó que el empleo del método de enseñanza invertida produce una mejora en el proceder de los alumnos y en su percepción del proceso de enseñanza – aprendizaje. Este método alcanza un alto nivel de satisfacción en el alumnado en lo referente al proceso de enseñanza y al empleo de las TIC. Es también relevante la mejora en la percepción de la planificación y control del aprendizaje con el uso de esta metodología frente a la clase magistral. Adicionalmente, se pudo comprobar una mejora en la asimilación de contenidos y su aplicación práctica, y en la asistencia a clases. Así pues, según el estudio, se produjo un impacto positivo en la motivación de los estudiantes pues generó autoconfianza, favoreció la iniciativa y con todo ello redujo los conflictos entre estudiantes.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Vidal (2022), en Trujillo, desarrolló una investigación descriptiva de corte transaccional con el fin de narrar de manera sinóptica la eficacia del aula invertida en la enseñanza aprendizaje para una propuesta de educación básica

regular a través de la revisión de publicaciones en bases de datos científicas como Scopus, EBSCO y SciELO. Los 20 artículos seleccionados en esta investigación están comprendidos entre 2017 y 2021, se desarrollaron en idioma español, inglés y portugués y tienen como ámbito de estudio la realidad iberoamericana, siendo investigaciones de tipo cuantitativo y mixto. Para el procesamiento de la información utilizó la técnica de análisis de contenido realizando una interpretación cualitativa. Entre sus principales hallazgos, después de la revisión exhaustiva de los trabajos que constituyeron la muestra, se estableció una relación positiva entre el empleo del método del aula invertida y un progreso en el proceso de enseñanza aprendizaje; de forma mayoritaria las investigaciones usan la denominación “modelo pedagógico” o “metodología” para referirse al aula invertida en los procesos de enseñanza aprendizaje; así el 95% de estudios mostró una correspondencia significativa entre las variables en diferentes escenarios y niveles educativos; de ello refiere que la estrategia de aula invertida permite el empoderamiento del docente en nuevas formas de enseñanza y el desarrollo, por parte de los estudiantes, de un aprendizaje asentado en la autonomía y en el trabajo cooperativo de forma sincrónica y asincrónica, siendo imprescindible el uso de las TIC y la retroalimentación constante. A raíz de dichas conclusiones el autor sugirió un programa pedagógico de 12 sesiones de aprendizaje que abordan los puntos generales del aula invertida dirigido a estudiantes de nivel secundaria de Educación Básico Regular.

Namoc (2022), en Trujillo, se propuso realizar una sistematización de artículos referidos al aprendizaje invertido a fin de comprobar la eficacia de este en las competencias profesionales que favorezcan el desempeño eficiente de los

docentes. Esta investigación documental con enfoque cuantitativo contó con 20 artículos científicos, escritos en lengua española o inglesa entre 2017-2021, como muestra, a los cuales se aplicó un análisis documental. Las conclusiones de la investigación mostraron una respuesta afirmativa respecto de la eficacia del aprendizaje invertido en el desarrollo de competencias transversales, siendo que la totalidad de los artículos estudiados contienen definiciones conceptuales sobre estas categorías. Sumado a ello, más del 50% de los artículos caracteriza algunas de las competencias profesionales. A partir de ello la autora propuso un programa de intervención pedagógica tomando como elementos del aprendizaje invertido: la tecnología educativa, el aprendizaje activo y el ambiente de aprendizaje. Las investigaciones revisadas permiten que la autora señale la existencia de un cambio en los educadores que se tornan hacia las necesidades de los alumnos, maximizando su interacción con ellos.

Vásquez (2021), en Lima, investigó la manera cómo las técnicas de participación oral (debate, mesa redonda, dramatización) influyen en las destrezas comunicativas al momento de presentar trabajos de exposición, presentaciones orales grupales o individuales en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de una universidad de Lima. Este estudio de enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental fue desarrollado en el año 2019, contando con una muestra de 100 estudiantes ingresantes a diferentes facultades, cuyas edades se encontraban entre los 16 y 25 años, y quienes participaron del Taller de Expresión Oral desarrollado en dicha casa de estudio. Como instrumentos de recolección de datos se utilizó la observación, la encuesta, y el análisis bibliográfico. La investigación mostró cómo la aplicación de las técnicas de participación oral colectiva influyen de manera significativa en

las destrezas comunicativas favoreciendo la mejora de la expresión oral de los alumnos en su integridad que abarca elementos no verbales como los gestos y posturas (habilidades visuales), paraverbales como la entonación, volumen, ritmo o cadencia (habilidades vocales), y verbales como el uso de comparaciones, metáforas, ironías, entre otros (habilidades verbales).

Chávez (2020) desarrolló una investigación cualitativa dirigida a analizar el desenvolvimiento de la habilidad comunicativa oral en el curso de inglés bajo el aprendizaje invertido en una universidad privada de Lima. La muestra estuvo constituida por diez integrantes (ocho estudiantes de pregrado, un profesor, y un coordinador del programa) y se usó la triangulación como procedimiento de análisis con el fin de contrastar la información proveniente de las diferentes técnicas: entrevista semiestructurada, observación, y encuesta. Este estudio se desarrolló en el semestre 2019-II, en un entorno virtual. Los resultados evidenciaron la valoración de la metodología del aula invertida como alterna a lo tradicional y que ofrece la posibilidad del uso de la tecnología aplicada a la enseñanza de EFL, donde el recurso tecnológico resultó muy positivo. Sumado a ello, se presentan aspectos favorables del aprendizaje invertido en línea como la promoción de interacción y desarrollo de habilidades blandas. Además, permite la posibilidad del manejo personal del tiempo, el rol protagónico del estudiante y la flexibilidad del acceso a la información del curso. Sin embargo, el estudio también evidenció debilidad de habilidades comunicativas para plasmar el pensamiento crítico, la ética y el liderazgo en los estudiantes que conformaron la muestra, así como la presencia de factores académicos y circunstancias externas que limitan el desenvolvimiento de las habilidades de *listening* y *speaking* del idioma inglés.

Castañeda (2020) analizó la habilidad oral comunicativa en inglés a través del trabajo colaborativo con el fin de empoderar a los alumnos de un curso de inglés pertenecientes a una universidad nacional de Lima. Se trató de un estudio cualitativo, bajo el paradigma constructivista, cuyos participantes fueron siete alumnos pertenecientes a la Escuela de Administración de Turismo, un docente de dicha escuela, un docente de inglés, y dos coordinadores, utilizando la entrevista semi estructurada para la recopilación de la información. Los resultados a los que arribó demuestran que la aplicación del trabajo colaborativo ayuda a los estudiantes a desarrollar no solo la oralidad (al poder ser más fluidos y espontáneos al expresar sus ideas y opiniones), sino otras habilidades sociales y blandas que los empodera (como el liderazgo, solución de conflictos, pensamiento crítico y reflexivo), según indicó la autora, y motiva a dar lo mejor de sí mismos en sus contextos específicos. Se enfatizó la significación de la comunicación no verbal (como el uso de movimientos, gestos y posturas, y el contacto visual), y cómo ésta brinda seguridad y confianza para una mejor comprensión del mensaje. Además, la investigación desarrolló como propuesta la creación de un club de conversación en inglés para estudiantes universitarios.

Vera (2020), en su trabajo de investigación desde la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se propuso aplicar el enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del inglés y comprobar sus efectos en la mejora de destrezas comunicativas elementales (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, y expresión oral) en alumnos del nivel A1 del Centro de Lenguas de la Universidad Técnica de Machala en Ecuador. El enfoque natural defiende el uso de la lengua meta en escenarios comunicativos sin que el aprendiz acuda al análisis gramatical ni a su lengua materna, concentrando su

atención en la comprensión y la comunicación. Esta investigación cuantitativa cuasi experimental se realizó con una muestra de 54 alumnos quienes tenían en promedio 19 años, siendo en su mayoría de sexo femenino. El investigador usó como instrumentos un registro de anécdotas, planes de clase diarios, y la aplicación de una prueba de pretest y post test. Se comprobó la hipótesis de contraste entre el método natural y el tradicional, encontrando en el primer método niveles considerablemente más altos en cuanto a producción oral, vocabulario y gramática, siendo su incremento en seis puntos por arriba del grupo de control. Específicamente, en relación con el desarrollo de expresión oral el puntaje fue duplicado en el grupo experimental respecto del grupo de control.

Todas estas investigaciones han abordado las categorías que se pretenden desarrollar en el presente estudio. Esta vinculación queda mostrada en la Tabla 1.

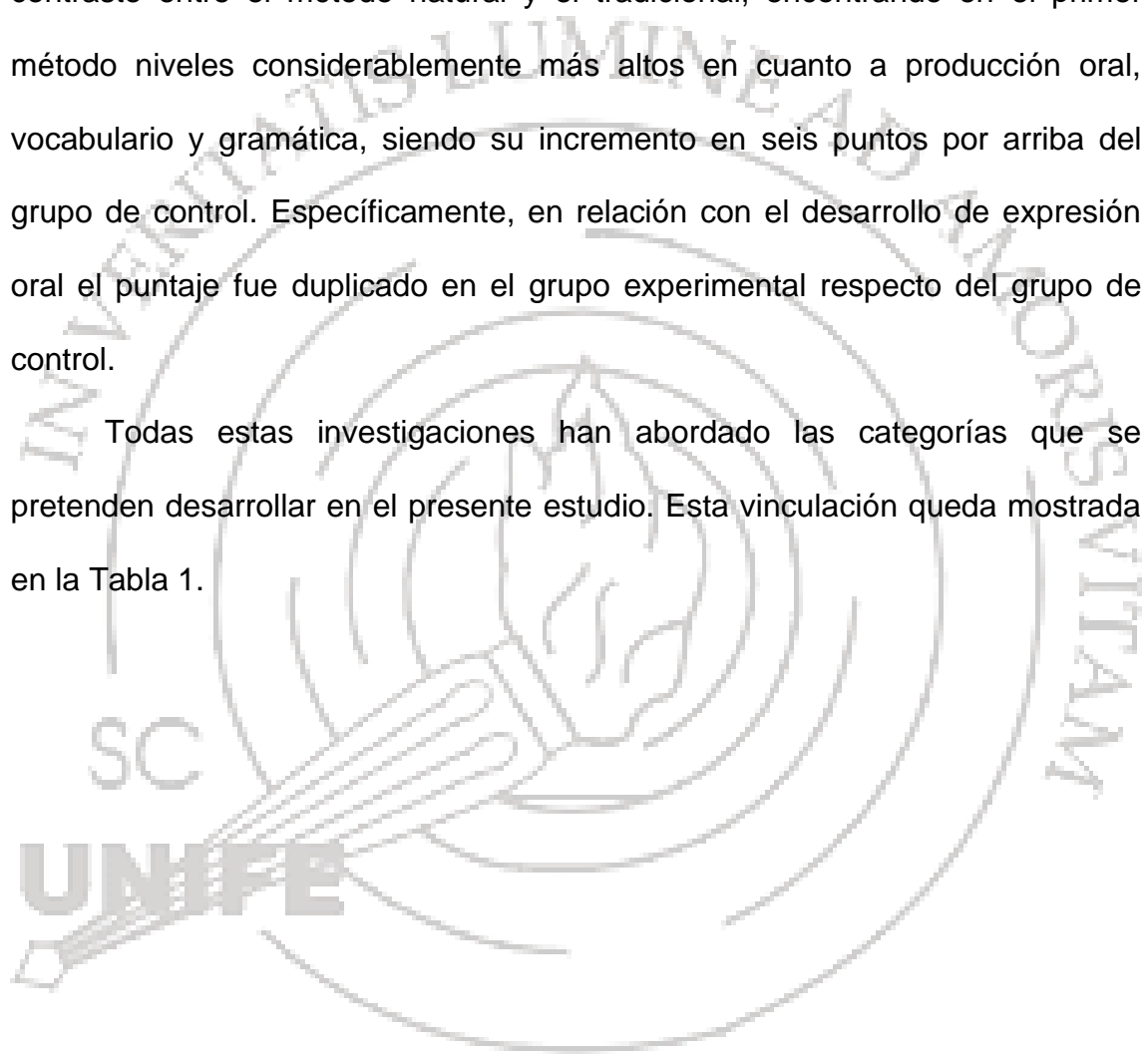


Tabla 1*Tesis doctorales antecedentes de la investigación*

ANTECEDENTES INTERNACIONALES			
Autor	Año	Lugar	Categoría relacionada
Ruiz, M.E,	2022	Barcelona (España)	Aprendizaje invertido. Eficacia de AI aplicado a inglés, sobre todo a las habilidades de <i>listening</i> y <i>speaking</i> .
Pacheco, V.	2021	La Plata (Argentina)	Aprendizaje invertido. Implementación de AI en la enseñanza de inglés en ambiente universitario.
Santana, B.	2020	Las Palmas de Gran Canaria (España)	Producción oral. Impacto de la planificación de tareas narrativas en la producción oral en inglés.
Lynne, M.	2020	Tarragona (España)	Aprendizaje invertido. Muestra el desarrollo del aprendizaje de inglés asistido por computadora.
Pineda, J.	2019	Barcelona (España)	Producción oral. Desarrollo de la precisión lingüística mediante el reconocimiento y corrección de errores en clases <i>online</i> .
Kebboua, N.	2019	Tarragona (España)	Producción oral. Potencial de uso de TIC en proceso de enseñanza aprendizaje de la pronunciación del inglés con actividades <i>online</i> .
Villafuerte, J.	2019	País Vasco (España)	Producción oral. Mejoramiento de habilidades lingüísticas en inglés mediante el uso de TIC.
Peinado, P.	2018	Murcia (España)	Aprendizaje invertido. Eficacia del empleo de AI para enseñar matemáticas a alumnos con dificultades de aprendizaje.
ANTECEDENTES NACIONALES			
Autor	Año	Lugar	Categoría relacionada
Vidal, I.	2022	Trujillo	Aprendizaje invertido. Revisión bibliográfica respecto de AI para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Namoc, M.	2022	Trujillo	Aprendizaje invertido. Sistematización de artículos indexados para comprobar la efectividad del aula invertida para el desarrollo de competencias profesionales de los docentes
Vásquez, W.	2021	Lima	Influencia de las técnicas de participación oral en el desarrollo de las habilidades comunicativas
Chávez, L.	2020	Lima	Aprendizaje invertido. Mejora del desenvolvimiento de la habilidad comunicativa de inglés haciendo uso de recursos tecnológicos.
Castañeda, M.	2020	Lima	Producción oral. Desarrollo de la oralidad y habilidades blandas mediante el desarrollo del trabajo colectivo.
Vera, S.	2020	Lima	Producción oral. Aplicación del método natural para centrarse en la comprensión y comunicación del inglés.

2.2 Bases Teóricas

Parte medular del marco teórico de la investigación lo constituye el estudio de las bases teóricas acerca de las categorías que se trabajan. De este modo, en esta sección del capítulo abordaremos el enfoque del aprendizaje invertido y la producción oral en el idioma inglés.

2.2.1 El Aprendizaje Invertido, Enfoque de Enseñanza-Aprendizaje de Nuestros Tiempos

Son numerosos los enfoques pedagógicos que a lo largo de los años han servido como base para el proceso de enseñanza- aprendizaje, ello se ha dado en todas las materias, así también en el aprendizaje de EFL. Cada uno de estos enfoques ha respondido a un tiempo y circunstancias determinadas. Para comprender el rol del aprendizaje invertido en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en particular en el fortalecimiento de la producción oral de los aprendices, primero se procurará definirlo, conocer los fundamentos teóricos que lo sustentan, así como sus bondades, y los desafíos que implica situarnos bajo este enfoque.

2.2.1.1 Conceptualización del Aprendizaje Invertido

El aprendizaje invertido también es conocido como aprendizaje inverso, aprendizaje volteado, aprendizaje “al revés” o como su primera terminología inglesa *flipped learning* o *flipped classroom*¹. Bajo esas denominaciones se hace

¹ Cabe señalar que el término *flipped classroom* no es exactamente lo mismo que *flipped learning*, puesto que en el primer caso se haría referencia sólo a lo que sucede en una clase mientras que

referencia a un modo de comprender qué es educar y de las vías posibles para poder favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La definición más amplia y citada cuando se habla de aprendizaje invertido o inverso (*flipped learning*) es la que propone la Red de Aprendizaje Invertido (FLN)²:

El aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. (*Flipped Learning Network*, 2014, párr. 4).

Desde su surgimiento hasta la actualidad este enfoque ha sido aplicado cada vez más en diversos campos del conocimiento hallándose muestra de su mayor eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje, si se compara con un enfoque más tradicional basado solamente en infundir conocimientos mediante el desarrollo de conferencias (Jiang et al., 202; Turan & Akdag-Cimen, 2019). Las características más resaltantes del aprendizaje invertido quedan señaladas en la Figura 1.

el segundo término hace referencia a un proceso de aprendizaje que va más allá de una sola lección. El término *flipped classroom* evolucionó a través del tiempo y de las experiencias en el proceso de enseñanza de aprendizaje convirtiéndose en *flipped learning*.

² *Flipped Learning Network* (FLN): Organización norteamericana creada con el propósito de brindar a los profesores recursos y conocimientos para aplicar con éxito el aprendizaje invertido. La definición y los pilares han sido escritos por la junta directiva de FLN, de la que forman parte Bergmann y Sams, pioneros de la metodología.

Figura 1

Características del aprendizaje invertido

1- Enfoque pedagógico
•Abarca no sólo un método de enseñanza
2- Aprendizaje personalizado
•El aprendiz es protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje
3- Ambiente de clase dinámico e interactivo
•Aprovechamiento de métodos constructivistas y TIC
4- Profesor como facilitador
•Orienta el proceso de aprendizaje

Nota: Esta figura se ha elaborado a partir de la definición Flipped Learning Network (2004, párr.4)

Es un Enfoque Pedagógico. Algunos autores utilizan los términos “aprendizaje invertido” o “aula invertida” indistintamente; sin embargo, como lo hacen notar los expertos de *Flipped Learning Network* (2014) ambos términos no pueden ser utilizados como sinónimos. El hecho de invertir una clase no necesariamente implica obrar bajo el enfoque del aprendizaje invertido. Es probable que se encuentren docentes que hayan invertido sus clases solicitando a los alumnos leer algún texto, revisar material adicional, ver videos, resolver casos previamente a la sesión de clase; sin embargo, no por ello sus cursos se encuentren bajo el enfoque aquí considerado.

Si bien se puede solicitar a los alumnos de una clase que examinen una lectura o visualicen un video relacionado a los contenidos del curso, el solo hecho de que haya un primer acercamiento con el contenido o un desplazamiento de

la instrucción directa, no equivale a que se esté dando un proceso de aprendizaje según los presupuestos del enfoque *flipped learning*.

Se entiende al aprendizaje invertido como un enfoque pedagógico dado que abarca una construcción teórica que presenta una visión en conjunto respecto a la realidad educativa, comprendiéndola y planteando modos de acercamiento a ella. Implica transferir algunas etapas del proceso de aprendizaje a espacios fuera del aula física para poder aprovechar las sesiones lectivas a modo de un acompañamiento en los componentes más prácticos en los que el aprendizaje del alumno requiera mayor apoyo y asistencia (Tourón & Martín, 2018). En línea con la FLN algunos autores consideran el aprendizaje inverso o invertido como un enfoque pedagógico (Ruiz, 2022; Harvey & Bilbao, 2022; Jiang et al., 2021; Pacheco, 2021; Chivata & Oviedo, 2018; Schmeisser & Medina-Talavera, 2018).

Para Pozo (2020) el aprendizaje invertido se instituye como un modelo que busca favorecer la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo estos significativos para el alumno. Para este autor, el modelo de aprendizaje invertido se concreta mediante un método didáctico que comprende un conjunto de principios, estilos de tareas y maneras de evaluación tomando en cuenta las características de los educandos, la materia que se aborda y los resultados de conocimientos esperados.

Otros autores se refieren al aprendizaje invertido como un método (Díaz et al., 2021; Aguayo et al., 2019; Reina, 2019) e incluso como una estrategia didáctica (Jaimes, 2020).

Para los fines del presente estudio y en consonancia con los especialistas de FLN nos referimos al aprendizaje invertido como un enfoque pedagógico, el

cual busca que el estudiante acuda a clase preparado y que se maximice la eficiencia del tiempo en las clases sincrónicas.

Aprendizaje Personalizado: el Alumno como Protagonista del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje. Siguiendo lo mencionado anteriormente, en este enfoque pedagógico es el aprendizaje en su integralidad el que se invierte colocando en el centro al estudiante, quien se convierte en protagonista (Domínguez & Palomares, 2020). Al brindarle recursos educativos fuera de las horas lectivas de clase, el alumno se implica vivamente en su proceso de aprendizaje, pues despierta su motivación por conocer y usar los materiales que le son brindados con anterioridad.

Además, dado que estos recursos son preparados para que se logre un conocimiento significativo, los alumnos pueden acceder y hacer uso de ellos acorde con sus necesidades particulares, ya que pueden dedicar más tiempo a un determinado punto o aspecto que les requiera mayor atención o repetirlo hasta poder tener cierto dominio de éste. Se puede decir que el estudiante aprende a su propio ritmo tomando en consideración su estilo de aprendizaje (Prado-Yépez et al., 2021; Rodríguez-Vélez & Cerdeño-Macías, 2020). En apoyo a esta idea Schmeisser y Medina-Talavera (2018) sostienen que contar con un material previo brinda muchas oportunidades para que el estudiante pueda adaptar el conocimiento según sus capacidades, características, intereses y necesidades educativas, por lo que invertir el aprendizaje implicaría también atender a la diversidad de realidades de los alumnos de una clase. Se apuesta pues porque el aprendizaje invertido brinde “un marco que garantice que los estudiantes reciban una educación personalizada adaptada a sus necesidades individuales” (Bergmann & Sams, 2012, p.6).

Así pues, en el aprendizaje invertido hay un cambio de perspectiva respecto del método tradicional, en tanto que el aprendizaje se da mediante un trabajo interactivo, colaborativo y de edificación por parte del alumno, colocando mayor énfasis en que el aprendiz internalice y aplique los contenidos estudiados que en la memorización del contenido brindado (Aguayo et al., 2019). Ciertamente todo ello requiere la implicancia y responsabilidad personal por parte del aprendiz para dedicarle el tiempo y espacio necesario para el estudio fuera de las horas de clase propiamente dictadas. De este modo la preparación activa y específica de los estudiantes dentro del enfoque de aula invertida puede influir directamente en los logros académicos que pueda obtener (Jiang et al., 2021) y a su vez favorecer el compromiso con el desarrollo del curso objeto de aprendizaje por parte de los alumnos (Chivita & Oviedo, 2018).

Ambiente de Clase Dinámico e Interactivo. El enfoque del aprendizaje invertido une la instrucción directa desarrollada por medio del uso de las TIC (grabaciones de audio o video, páginas web, documentos *online*, blogs, etc.) con estrategias constructivistas que buscan generar un conocimiento significativo, partiendo de los conocimientos previamente adquiridos por los educandos, mediante la participación activa de los mismos en interacción con sus pares y la orientación del profesor (Jiang et al., 2021; Domínguez et al., 2020; Pozo, 2020; Aguayo et al., 2019).

Los estudiantes pueden adquirir los conocimientos previamente de manera asincrónica y con ayuda de los medios digitales, para luego dedicar la sesión sincrónica a ejercicios prácticos, aclaración de consultas, trabajos grupales que incentiven la colaboración, etc. De este modo, como señala

Romero-García et al. (2018) las actividades de clase deben privilegiar la aplicación de los conceptos ya aprendidos y el ejercicio de habilidades.

Con la anticipación de materiales mediante las actividades asincrónicas se logra la liberación de tiempo significativo en la clase sincrónica, para que en ella se pueda acentuar las actividades colaborativas de aprendizaje (Fischer & Yang, 2022). En esta misma línea Domínguez et al. (2020) señalan

Las actividades que implican poner en marcha procesos cognitivos de orden inferior (tales como recordar, comprender y aplicar) ocurren fuera del aula; mientras que las que requieren llevar adelante procesos cognitivos de orden superior (como, por ejemplo, analizar, evaluar y crear) se realizan en la clase, dado que estos procesos son más difíciles de desarrollar de manera autónoma por el alumnado (p.194).

De esta manera como refieren Schmeisser y Medina (2018), el tiempo de la clase queda dedicado a ejercicios prácticos, resolución de problemas, debates, trabajos en grupos, tareas que permitan una coevaluación y autoevaluación, así como a la retroalimentación por parte del docente en tiempo real. Prado-Yépez et al. (2021) remarcan que todas estas actividades son propias de un aprendizaje invertido e impactan positivamente en el aprendizaje de los alumnos.

El enfoque de aprendizaje invertido se encuentra estrechamente ligado al uso de tecnologías pues cuenta con los recursos multimedia que pueda elaborar el docente para el trabajo fuera de las horas de clase, de ahí que hay una estrecha vinculación entre el grado de competencia digital del profesor y el adecuado empleo de este enfoque (Vidal, 2022; Pozo, 2020). Sin embargo, conviene considerar que los recursos tecnológicos deben ser tomados como

facilitadores del aprendizaje, éste no se reduce sólo al uso de estos recursos, en tanto que si el docente se viera imposibilitado de usarlos podría seguir bajo el enfoque de aprendizaje invertido haciendo uso de otras herramientas atractivas y motivadoras.

El Profesor como Facilitador. El enfoque del aprendizaje invertido busca acrecentar la intercomunicación y el trato personalizado entre el docente y el alumno, pone al profesor como guía al lado del alumno, y al estudiante comprometido con su propio aprendizaje (Tourón, 2021).

Con respecto al rol del docente, los desafíos a los que se enfrenta demandarán de él un camino de actualización pedagógica y de motivación personal. El aprendizaje invertido pide que el docente sea el facilitador en el aprendizaje de los estudiantes, para ello debe desarrollar una serie de competencias y destrezas esenciales, principalmente pedagógicas, que lo hagan eficaz en el uso de las metodologías básicas para el enfoque *flipped learning*, especialmente la retroalimentación oportuna y la atención diferenciada a los alumnos y sus necesidades (Aguayo et al., 2019). Sumado a ello, para poder desarrollar este enfoque el docente debe considerar el modo de involucrar a los estudiantes, la preparación y revisión del material a compartir, la formulación de métodos colaborativos e interactivos para las sesiones de clase, la elaboración de un sistema de evaluación pertinente, entre otros (Vidal, 2022). El rol del docente es orientar y proponer las metas de aprendizaje, presentando las herramientas disponibles para cada momento pedagógico (Harvey & Bilbao, 2022). Evidentemente, entre las habilidades a desarrollar por parte del educador también se encuentran la actualización y destreza tecnológica.

Asumir este cambio de rol requiere de un esfuerzo y compromiso constante por parte del profesor, quien tiene un papel importante pues facilita, orienta y hace más eficaz las intervenciones de los alumnos, fomentando en ellos la aportación, la autonomía, la responsabilidad y la autocrítica (Pozo, 2020).

Un punto adicional para considerar es que el enfoque de aprendizaje invertido puede incentivar el trabajo colaborativo entre los propios docentes en lo referente a la programación de sesiones, elaboración de recursos pedagógicos, así como el intercambio de experiencias educativas (Schmeisser & Medina, 2018).

2.2.1.2 Pilares del aprendizaje invertido

Siguiendo lo planteado por *Flipped Learning Network* (2014) el enfoque del aprendizaje invertido abarca en su desarrollo los siguientes cuatro pilares:

Ambiente Flexible (*Flexible Environment*). El docente facilitador, quien conoce a sus alumnos, reconoce los distintos estilos de aprendizaje y procura involucrarlos en las sesiones que programa. Monitorea a sus estudiantes, fomenta el trabajo colaborativo e individual, da espacio al alumno para que busque su propia forma de aprender, adapta la estructura de la clase y los estilos de evaluación. Los estudiantes eligen cuándo y dónde aprender, por lo que se les brinda, como señala Díaz et al. (2021) múltiples opciones de espacio físico y temporal para que opten por la que consideren se adecua más a sus requerimientos personales. En ese marco, el empleo de las, ya conocidas, tecnologías de información y comunicación permite generar esa variedad de opciones de manera cercana a los estudiantes (Luna & Barón, 2018).

Otro aspecto que abarca este pilar es la flexibilidad que espera el docente

en los resultados de cada sesión, puesto que debe considerar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus educandos que puede no ser el mismo que previó se siguiera.

Cultura de Aprendizaje (*Learning Culture*). La cultura de aprendizaje en *flipped learning* descentra al profesor del proceso educativo y ubica al alumno como protagonista de su aprendizaje. Ya no se espera una clase magistral instructiva, sino que los alumnos son los responsables de su propia instrucción, siempre orientados por el docente facilitador. El aula se convierte en el ambiente donde se dan procesos más complejos del aprendizaje, como puede ser el análisis, la síntesis, la relación de contenidos, el pensamiento crítico, etc. La cultura de aprendizaje está centrada en los aprendices, quienes se involucran activamente en la construcción de sus propios saberes.

Según esta cultura se cuestionan los roles tradicionales y la necesidad de transferir conocimiento mediante una clase magistral. Se opta por considerar al estudiante como constructor de un conocimiento significativo, por lo que las sesiones deben permitir su involucramiento. El estudiante abandona un rol pasivo, pues revisa el material previamente indicado, reconoce los puntos que le fueron difíciles de aprender y se prepara para dialogar en la clase sobre lo aprendido (Luna & Barón, 2018).

Contenido Dirigido (*Intentional Content*). Los facilitadores tienen el rol de seleccionar el contenido oportuno para llegar al objetivo de la comprensión conceptual y la fluidez procedimental. Deben seleccionar contenido relevante y priorizarlo a fin de que sean utilizados eficazmente por los alumnos. Se proponen dinámicas activas que mantengan al alumnado en constante actividad e interesado por la clase brindada, esto se constituye en un desafío para el docente

(Díaz et al., 2021).

Luna y Barón (2018) proponen en esta línea que se debe considerar por un lado el material que se enseñará en clase y aquel que el alumno puede buscar como parte de su aprendizaje autónomo.

Facilitador Profesional (*Professional Educator*). El rol del facilitador exige de él la mayor profesionalidad y compromiso con el aprendizaje de sus alumnos. Durante clases realiza seguimiento cercano a los alumnos, y fuera de clase, prepara sus sesiones y los materiales, y también se espera que se forme y que comparta con otros facilitadores su experiencia y retos a fin de mejorar y crecer profesionalmente. El facilitador profesional no solo tiene un rol demandante en la enseñanza-aprendizaje, sino que es la pieza clave en esta metodología. El docente se convierte en guía del proceso al observar, evaluar, y dar retroalimentación pertinente a sus alumnos.

No se trata de la desaparición del docente facilitador pues la retroalimentación y entrenamiento que brinda son necesarios, dado que, si son otorgados de forma precisa y regular, el estudiante puede seguir su proceso de aprendizaje sin dudas (Luna & Barón, 2018). Partiendo de ello, es un error considerar que la figura del docente pueda ser reemplazada por el mero uso de un programa tecnológico, por ejemplo.

2.2.1.3 Orígenes del enfoque del aprendizaje invertido

Los antecedentes del enfoque pedagógico de aprendizaje invertido se pueden remontar hacia 1995 cuando J. Wesley Baker usó unas diapositivas para que sean el refuerzo de sus alumnos en casa antes de su reunión en clase. Posteriormente, en el año 2000 estableció un *Learning Management System*

(LMS) donde almacenó sus presentaciones, conferencias y clases para dejarlas a disposición de sus alumnos, de tal modo que podían acceder a dicho material fuera de clase. Así surge *Classroom Flip*, por el que este profesor comprendió que sus estudiantes que ya habían visto sus grabaciones requerían que en las horas lectivas se trasladaran dichos conocimientos en trabajos aplicados, pudiendo resolver dudas y dando alguna retroalimentación (Sedoff & Bonetti, 2019).

También en la década de los 90, Eric Mazur iniciará con el método de enseñanza *Peer Instruction* o Instrucción entre Pares, por el que quiso ayudar a sus estudiantes de Física en la Universidad de Harvard a mejorar su desempeño. Mediante este método los alumnos se preparaban fuera de clase con lecturas para que en los momentos de la lección se desarrollen preguntas a través de discusiones grupales. En el año 2000 Lage, Plate y Tregalia propusieron *The inverted classroom* para abordar sus clases de economía habiendo visto grabaciones previas a sus clases (Fernández-Carballo, 2022).

Para el año 2007 el término *classroom flip* se hará conocido por el trabajo de Stayer y de Day y Foley quienes aplicaron este método en un estudio diferenciado con el método tradicional con sus estudiantes de matemáticas y estadísticas. Pero será con la propuesta de Jonathan Bergmann y Aaron Sams con quienes se popularizó *the flipped classroom* mediante la publicación de su obra en la que partiendo desde su propia experiencia como docentes de química en Colorado (EE. UU.) marcaron las pautas para el desarrollo de este enfoque pedagógico invitando a su puesta en práctica en otras materias (Tourón & Martin, 2018).

Pero este no fue un punto de parada para la evolución del concepto de aprendizaje invertido, pues en estos años se entendía como clase invertida por el que se usaba un video previo a la clase y el docente era el centro del aprendizaje. Posteriormente será denominado modelo de dominio invertido donde a pesar de agregarle algunas funciones a los videos previos a la clase, el centro de ésta seguía siendo el docente. En la siguiente etapa es cuando se dará el aprendizaje invertido colocando al alumno como eje y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje buscando alcanzar un conocimiento significativo en el estudiante (Pacheco, 2021; Díaz et al., 2021; Bergmann & Sams, 2012). En resumen, los antecedentes y la evolución del enfoque de aprendizaje invertido se muestran en la Figura 2.

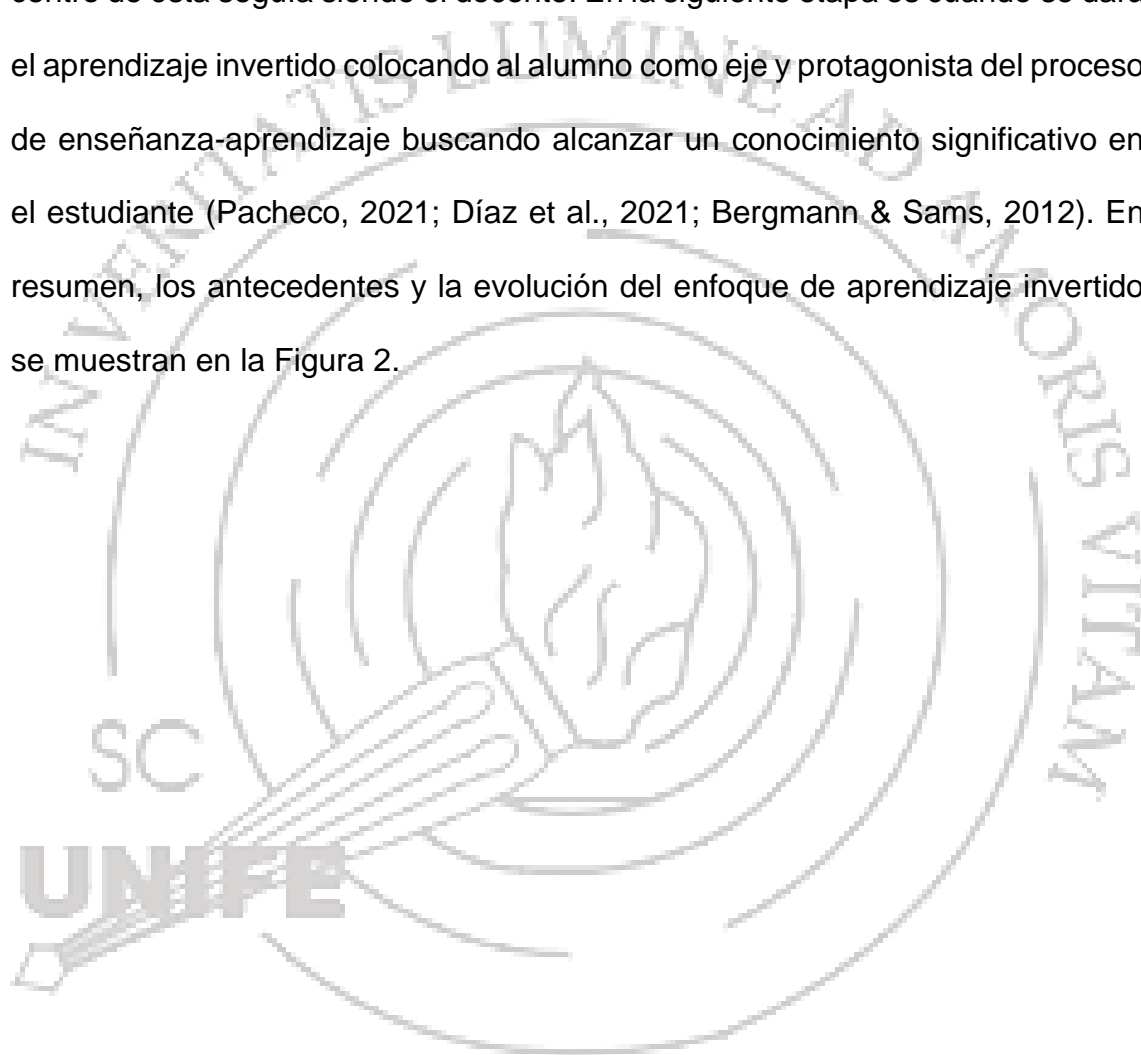
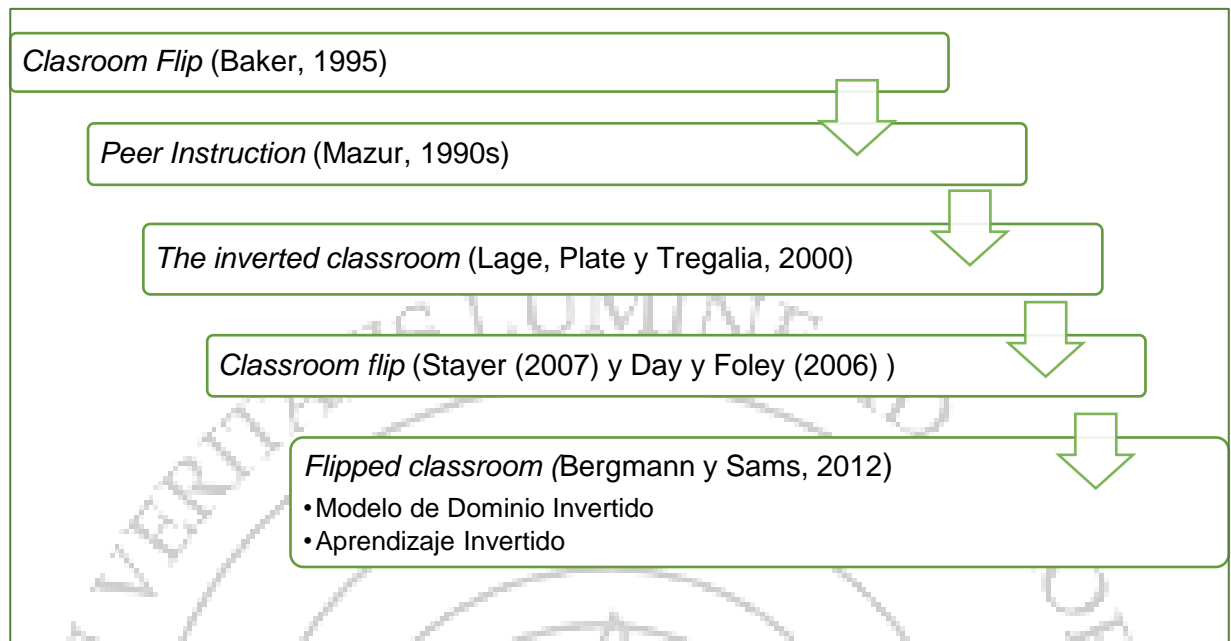


Figura 2

Antecedentes y evolución del enfoque - aprendizaje invertido



Nota. Figura que representa los antecedentes y evolución del enfoque de aprendizaje invertido.

2.2.1.4 Fundamentos teóricos del aprendizaje invertido

Los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje invertido son principalmente la teoría del Constructivismo, bajo las miradas de Piaget, Vygotsky y Ausubel (Vidal, 2022; Prado-Yépez et al., 2021; Aguayo et al., 2019), y el aprendizaje experiencial de Kolb (Jaimes, 2020; Reina, 2019; Martínez-Olvera & Esquivel-Gámez, 2018) tal como se presenta en la Figura 3.

Figura 3

Fundamentos teóricos del aprendizaje invertido



Nota. Figura que representa los fundamentos teóricos del aprendizaje invertido sustentado por la teoría del Constructivismo.

El núcleo de la teoría de aprendizaje constructivista radica en su postulado por el cual el conocimiento que se adquiere se construye sobre el conocimiento actual o ya antes sabido (Prado-Yépez et al., 2021). Siendo así que el aprendizaje se convierte en un proceso activo, que se genera mediante el desarrollo de ciertas actividades y la reflexión sobre las mismas (Ruiz, 2022).

Dentro de esta teoría situamos a Piaget, quien postula la teoría del conflicto cognitivo, por la cual explica cómo la persona adquiere el conocimiento mediante los procesos de acomodación y asimilación. Ambos procesos interactúan dando lugar a la equilibración o regulación. Cuando el equilibrio se ve alterado se produce el conflicto cognitivo, momento en el cual la persona se plantea interrogantes que la ayuden a llegar a lo que intenta conocer. Este proceso es ciertamente enriquecedor para la persona dado que denota que el aprendizaje es un proceso transformador, no solo referido a la acumulación de

contenidos (Ruiz, 2022). De este modo Piaget otorga importancia a los factores mentales en el aprendizaje, estableciendo cuatro etapas para el desarrollo cognitivo: sensoriomotora, preoperacional, operacional concreta y operacional formal. Así pues, para aprender es necesario que el docente ofrezca oportunidades para que el alumno sea desafiado a revisar sus propios esquemas de significados mediante contenidos ricos y variados (Prado-Yépez et al., 2021).

El estudiar el conflicto cognitivo en el campo de la educación nos ayuda a entender los obstáculos que el aprendiz puede encontrar en su proceso de aprendizaje, para así pensar en estrategias de enseñanza adecuadas. De la misma forma, el conflicto cognitivo, que se hace presente cuando el conocimiento nuevo no encaja con el precedente y necesita reorganizar lo ya conocido (Ruiz, 2022), dentro de una sesión de aprendizaje es valioso ya que el alumno se ve impulsado a buscar el equilibrio entre sus saberes previos y lo que está aprendiendo, tornándose en un nuevo aprendizaje de tipo significativo.

El postulado en el cual se fundamenta el constructivismo es que el aprendizaje se puede construir gracias a la identificación de la realidad externa y considerando la experiencia personal del sujeto que aprende. Éste puede construir nuevos conocimientos en base a experiencias previas. Así pues, el papel que tiene el estudiante en el curso de su aprendizaje debe ser fundamentalmente activo; es él quien con las ayudas debidas construye sus saberes. En esta línea, Ruiz (2022) señala que “todos construimos nuestra perspectiva del mundo, a través de experiencias y patrones individuales” (p. 20).

Dando un paso más adelante, la teoría socio-constructivista de Vygotsky sostiene que la construcción de los conocimientos se produce mediante la interacción de la persona con su entorno sociocultural (Martínez-Olvera &

Esquivel-Gómez, 2018), siendo de gran importancia la consideración de los factores socioculturales y las interacciones sociales (Ruiz, 2022).

Se trata del aprendizaje cooperativo que está basado en la Zona de desarrollo próximo (Aguayo et al., 2019) que diferencia lo que se puede aprender de forma autónoma y lo aprendido con ayuda de los otros mediante el andamiaje (Prado-Yépez et al., 2021; Pacheco, 2021). En este sentido, el ambiente en el cual el individuo se desenvuelve es de suma importancia y resultaría contraproducente aplicar los mismos recursos pedagógicos en contextos sociales distintos.

Para Vygotsky, el conocimiento se construye en la interrelación con otras personas y el proceso de enseñanza-aprendizaje se forja mediante el trabajo colaborativo (Aguayo et al., 2019). El socio-constructivismo está totalmente ligado y muestra ser efectivo en el enfoque del aprendizaje invertido, donde el alumno construye su aprendizaje en base a saberes previos, a los recursos que le han sido facilitados, y en interacción con los otros. De este modo el alumno puede lograr más de lo brindado por sus capacidades actuales debido al andamiaje de su aprendizaje, que recibe mediante la orientación y apoyo del docente y sus compañeros de clase (Prado-Yépez et al., 2021). El aprendizaje se favorece y facilita mediante la interacción del estudiante con individuos que han desarrollado capacidades en mayor medida o que son diversas a las que él posee (Pacheco, 2021).

Ruiz (2022) señala que en un aula socio constructivista el docente no se centra en brindar lecciones a los estudiantes, sino se presenta como experto que orienta en la autoevaluación, comprensión y reflexión de los alumnos; genera la

motivación de los mismos mediante la organización de la información y favorece la generación de nuevos conocimientos en conexión con los saberes previos, mediante herramientas que mantienen un rol activo como el experimento, el trabajo en grupo, la comparación y contrastación de ideas, entre otras. Esto es lo que heredará el enfoque de aprendizaje invertido.

Otro exponente de la teoría constructivista es David Ausubel, quien propondrá lo que se ha conocido como aprendizaje significativo, el cual se alcanza cuando el estudiante logra ser capaz de relacionar los nuevos saberes con conceptos que ya posee con anterioridad mediante un proceso consciente de comparaciones y referencias cruzadas de las ideas (subsunción). De esta manera el alumno puede retener y aplicar los nuevos conocimientos con mayor facilidad (Prado-Yépez et al., 2021; Pacheco, 2021). Así, la clave del proceso de enseñanza y aprendizaje radica en generar conocimientos profundos, significativos y duraderos que faculten a los estudiantes para poder adaptarse posteriormente a los cambios de la sociedad, lo que implica una visión a largo plazo que no se queda reducida en la inmediatez (Pacheco, 2021).

En estrecha relación con el constructivismo surge la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (2014). Esta teoría está centrada en cómo intervienen las experiencias en el aprendizaje, el cual es concebido más como un proceso que como un resultado (Martínez-Olvera & Esquivel-Gámez, 2018). Este proceso implica crear y recrear, no solo transmitir o adquirir. Incluye necesariamente la interacción con el entorno y el impacto de este sobre la persona en su integridad: pensar, sentir, percibir y comportarse. Esta teoría posee un sustrato constructivista del aprendizaje puesto que concibe que el conocimiento social se origina y recrea en el conocimiento personal del estudiante (Pacheco, 2021).

Kolb propuso el ciclo de aprendizaje experiencial y señala que para alcanzar un aprendizaje efectivo debemos pasar por las cuatro etapas del ciclo: experiencia concreta, observación y reflexión, constitución de conceptos abstractos, y pruebas en situaciones nuevas (Rodríguez, 2018 citado en Espinar & Vigueras, 2020). La propuesta de Kolb está totalmente centrada en el educando y consecuentemente apuesta por una educación diferenciada; ambiente flexible en términos del modelo de aprendizaje invertido. Nuestros modos de aprender son diferentes de acuerdo con nuestro estilo y debe ser tomado en cuenta tanto por el alumno para mejorar su aprendizaje como por el docente para utilizar esta información en la preparación de las sesiones de clase.

De ello surge el Inventario de estilos de aprendizaje que se basan en el modo de percibir y procesar, estableciendo cuatro estilos de aprendizaje: (a) acomodador, donde el sujeto es activo y se involucra plenamente; (b) convergente, donde el interés del sujeto radica en la posibilidad de aplicación práctica de las ideas; (c) asimilador, donde el sujeto desarrolla más el nivel teórico siendo más lógico y manejando constructos abstractos; y (d) divergente, donde el sujeto es reflexivo buscando comprender los acontecimientos y experiencias (Pacheco, 2021). El conocimiento de estos estilos resulta de gran provecho para el enriquecimiento del aprendizaje individual y el diseño de las actividades que tendrán lugar en clase.

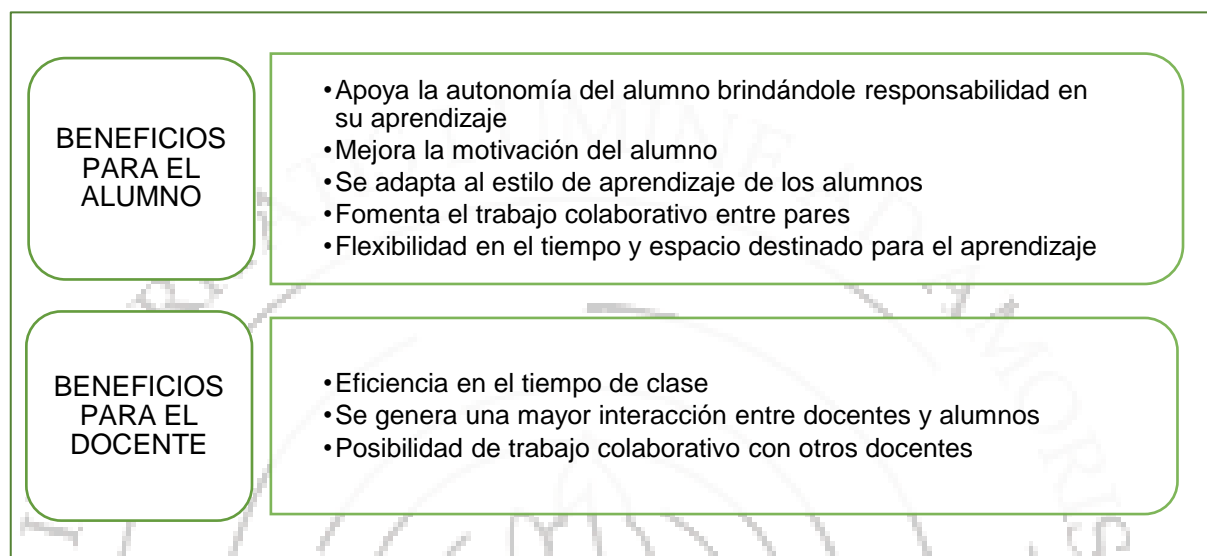
2.2.1.5 Beneficios del aprendizaje invertido

Dado que en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el enfoque de aprendizaje invertido se denota un cambio en el rol o papel que juegan el docente y el alumno, las ventajas del mismo recaen sobre estas dos figuras. Así, en

resumen, la Figura 4 muestra los beneficios que presenta el aprendizaje invertido.

Figura 4

Beneficios del enfoque aprendizaje invertido



Nota: Elaboración propia a partir de los beneficios del enfoque aprendizaje invertido.

Uno de los beneficios más apreciables apunta directamente al fortalecimiento de la autonomía y responsabilidad del educando en su proceso de aprendizaje (Fernández- Carballo, 2022; Domínguez et al., 2020; Aguayo et al., 2019; Birová, 2019; Schmeisser & Medina-Talavera, 2018; Sidhu 2014, citado en Aguayo et al., 2019). El alumno se hace responsable del uso de los recursos tecnológicos brindados por el docente y que deben ser herramientas para su aprendizaje fuera de las horas de clase, puede acceder a los contenidos didácticos desde cualquier lugar y momento si tiene un dispositivo con internet (Pozo, 2020). Así, el alumno tiene una amplia libertad para reestructurar y adecuar la adquisición de conocimientos; se autorregula (Rodríguez-Vélez & Cerdeño-Macías, 2020).

Esta mayor conciencia de su responsabilidad lleva al estudiante a que se sienta más motivado por aprender y consecuentemente se involucre más en las actividades del curso, no se sienta el estudio como una carga sino como un proceso que lo enriquece como persona, pues no se le obliga a avanzar hasta otro tema, sino que puede asentar su conocimiento sobre un tema manejando su tiempo y espacio (Fernández-Carballo, 2022).

El rol del estudiante bajo el enfoque del aprendizaje inverso es bastante activo; sin embargo, esta bondad trae consigo un doble reto: el que el estudiante adquiera el hábito de estudio y con ello autonomía, y el que cada estudiante descubra la forma de aprender mejor. En palabras de Schmeisser y Medina-Talavera (2018) “exige del estudiante una colaboración directa y continua, que no siempre es fácil de conseguir” (p. 162). De allí el rol decisivo que juega la motivación y el acompañamiento del facilitador.

Otras bondades del aprendizaje invertido incluyen el incremento del pensamiento crítico de los alumnos puesto que se fortalece la creatividad como generadora de innovaciones (Rodríguez-Vélez & Cerdeño-Macías, 2020; Reina, 2019), el perfeccionamiento de la competencia comunicativa en EFL (Aguayo et al., 2019), y el propiciar un clima de colaboración entre los aprendices ya sea en las actividades fuera de clase como en las dinámicas y participaciones conjuntas al interior de las mismas generando un más alto nivel de socialización (Fernández-Carballo, 2022; Domínguez et al., 2020; Pozo, 2020).

Con todo ello el alumno puede adaptar los recursos de los que dispone en este enfoque pedagógico al estilo de aprendizaje y a sus necesidades particulares, teniendo una atención más personalizada (Fernández-Carballo,

2022) donde se ve reflejada la atención a la diversidad por parte del docente (Schmeisser & Medina-Talavera, 2018).

Respecto de los beneficios que brinda el enfoque del aula invertida al docente se encuentra la posibilidad de generar una clase más dinámica e interactiva con sus estudiantes, los cuales al ya poseer un conocimiento previo a la lección pueden estar más prestos a desarrollar actividades de trabajo colaborativo para poder acentuar significativamente los nuevos conocimientos. Esto permite un mejor alcance de los objetivos de clase y con ello un aumento de la satisfacción del docente (Fernández-Carballo, 2022; Pozo, 2020).

Además, el docente facilitador puede acompañar todo el proceso de aprendizaje del estudiante de diversa forma, sea sincrónica o asincrónicamente, y se le abre la posibilidad de desarrollar un trabajo colaborativo también con otros docentes en la búsqueda por lograr los objetivos curriculares planteados para el curso académico (Pozo, 2020).

2.2.1.6 Aprendizaje invertido y la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Si el enfoque de aprendizaje invertido como tal presenta oportunidades que benefician el enseñar y aprender en forma general, esto se hace evidente también en la enseñanza de EFL. El aprendizaje del idioma inglés es hoy en día una necesidad cada vez más imperiosa, no sólo por la cultura en la que el estudiante se adentra cuando aprende un idioma, o porque se desplace hacia un país donde se utilice este idioma para comunicarse, sino en la actualidad, aunque uno no resida en un país extranjero de lengua inglesa la mayoría de los puestos laborales exigen que el postulante posea al menos una competencia

comunicativa básica en lengua extranjera (Birová, 2019). El mundo globalizado e interconectado exige que se pueda establecer comunicación con diversos puntos, de allí que aprender otra lengua sea de suma importancia. Sumado a ello, la lengua inglesa es una de las más difundidas y utilizadas mundialmente.

En este panorama se torna importante prestar atención a la dinámica del aprendizaje del inglés. Al respecto se considera que por las características propias del enfoque de aprendizaje invertido su incorporación en el proceso de adquisición de esta lengua es favorable.

Reina (2019) señala que el uso del aprendizaje invertido en las clases de inglés fomenta el interés de parte de los aprendices para la realización de las tareas en esta materia. En esta misma línea Rodríguez-Vélez y Cerdeño-Macías (2020, p.576) puntualizan que los beneficios de *flipped learning* en la materia de inglés serían:

- El docente se interesa por los contenidos imprescindibles para mejorar las necesidades educativas de los alumnos
- Se fortalece la habilidad lingüística del idioma extranjero mediante el uso de recursos tecnológicos e interactivos
- El estudiante logra disciplina y compromiso para con su aprendizaje de la lengua meta, el inglés, a través de la automotivación y el uso de aplicaciones digitales.

De ello que el aprendizaje invertido sea una vía favorecedora para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Luna & Barón, 2018). Por su parte Aguayo et al. (2019) refieren que el uso de actividades dinámicas según el enfoque del aprendizaje invertido ayudará a que los estudiantes puedan aprender a usar el idioma, puesto que la gramática y el vocabulario son

aprendidos en casa, y las clases serán destinadas a poner en práctica lo ya conocido en la interrelación con los compañeros y el docente. De esta manera se fortalecerán las habilidades de producción del idioma inglés. Así se da una mejor gestión del tiempo para favorecer el desarrollo de la habilidad comunicativa.

Desde el surgimiento del enfoque se han desarrollado una serie de investigaciones incorporando el aprendizaje invertido en las diversas materias. El campo del inglés como lengua extranjera no ha sido ajeno a este estudio. Así, han surgido investigaciones con el objetivo de describir el impacto del uso de este enfoque en el aprendizaje del inglés (Prado-Yépez et al., 2021; Domínguez et al., 2020; Aguayo et al., 2019; Birová, 2019; Rachayon & Soontornwipast, 2019; Schmeisser & Medina-Talavera, 2018).

Los resultados de las investigaciones en su mayoría refieren que el enfoque *flipped learning* resulta provechoso para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera puesto que permite conjugar la adquisición de conocimientos gramaticales del idioma extranjero con su puesta en práctica. Así por ejemplo Birová (2019) encontró una consecuencia positiva en la adquisición de gramática y comprensión auditiva, señalando que un factor significativo para estos resultados fue el compromiso de los alumnos en el uso óptimo de los recursos brindados para estudiar fuera de las horas lectivas. Por otro lado, Tadayonifar y Entezari (2020) llegaron a la conclusión de que la destreza lingüística fue la que más se desarrolló. Rachayon y Soontornwipast (2019) también arribaron a esta conclusión. Junto con ellos esta misma idea ha sido reforzada por Prado-Yépez y et al. (2021), quienes refieren que este enfoque pedagógico fomenta la participación de los estudiantes y con ello aumenta su autoconfianza.

Si prestamos atención a la percepción de los estudiantes respecto del aprendizaje invertido ésta ha obtenido una valoración positiva dado que les brinda un rol más activo alejado de un mero receptor de contenidos (Aguayo et al., 2019). En esta misma línea Turan y Akdag-Cimen (2019) señalan que los puntos clave que promueve el aprendizaje invertido como beneficiosos para la enseñanza de lenguas extranjeras son el aprendizaje centrado en el estudiante y la autonomía del mismo.

2.2.1.7 Aprendizaje invertido y enseñanza virtual

El desarrollo de las TIC, tecnologías de la información y la comunicación, sigue siendo cada vez más vertiginoso y éstas son incorporadas en casi todos los ámbitos de la vida diaria del ser humano. La esfera educativa no ha sido la excepción, puesto que su incorporación ha permitido generar nuevos espacios y recursos que contribuyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera innovadora (Espinoza, 2021; Pozo, 2020). De allí que los docentes en la actualidad deban considerar como una de sus necesidades la capacitación en la utilización de recursos tecnológicos.

En esta realidad, el enfoque de aprendizaje invertido se presenta como un modelo de enseñanza semipresencial (*blended learning*) en el que se da un aprendizaje mixto pues el proceso educativo combina contextos de aprendizajes virtuales y no virtuales (Domínguez et al., 2020); es decir, se da un trabajo en aula de manera sincrónica y se cuenta también con labores a desarrollar de manera asincrónica con el uso de las TIC. Lo característico de *blended learning* es el interés por mantener una continuidad entre el quehacer educativo presencial y los procesos de aprendizaje virtuales (Peinado, 2018).

En esta línea, Rodríguez-Vélez y Cerdeño-Macías (2020) afirman que “el aula invertida surge como un recurso digital tecnológico e innovador para el desarrollo de las competencias, destrezas y habilidades académicas del educando” (p.574). Debido a ello los docentes que cumplen el rol de facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, muchas veces “nativos digitales”, deben adecuar su perfil complementándolo con la adquisición de las TIC, el perfeccionamiento de habilidades de comunicación en línea, la posesión de experiencia para manejo de contenido *online*, y el tener capacidad de adaptación, actitud positiva, compromiso y entusiasmo para liderar una comunidad de aprendizaje en línea (Zambrano et al., 2010, citado en Peinado, 2018).

Como se aprecia, el enfoque del aprendizaje invertido incorpora elementos de la enseñanza virtual, por lo que está siendo satisfactoriamente implementado también en esta modalidad de enseñanza, mostrando así un constante desarrollo e innovación. Como señalan Harvey y Bilbao (2022) el entorno virtual ofrece un conjunto de herramientas y escenarios para que se puedan explorar los saberes previos y se pueda contrastar con otras fuentes de información, así el estudiante deja de tener una figura pasiva, siendo artífice de un aprendizaje activo, siempre acompañado por el docente.

El empleo de las TIC según el modelo del aprendizaje invertido en la adquisición de EFL ha tomado también mayor relevancia dado los beneficios que presentan para los estudiantes y docentes (Jiang et al, 2021; Espinoza, 2021).

El uso de las TIC favorece el aprendizaje de la lengua extranjera pues estimula la autonomía de los estudiantes y les presenta un mundo donde quedan expuestos a situaciones concretas en las que deben hacer uso de la lengua meta

que están aprendiendo. Por otro lado, el docente aprovecha las herramientas tecnológicas que se ponen a su disposición para que el aprendizaje resulte más claro y eficiente, además permite la captación de atención de los aprendices y la cobertura de los diversos modos de aprendizaje que puedan tener. Se suma a ello la cercanía que poseen los estudiantes a las nuevas tecnologías en su vida cotidiana por lo que el empleo de las mismas no les resulta algo extraño o incómodo, sino todo lo contrario incentiva su comunicación mediante el envío y recepción de audios y videos, práctica de vocabulario, acceso a más información sobre un determinado tema en otro idioma, entre otros (Espinoza, 2021).

Jiang et al. (2021) considera que el avance de las TIC sobre todo con los nuevos programas de *Automatic Speech Recognition* (ASR) pueden ayudar al desarrollo de la competencia oral en el aprendizaje de lengua extranjera. De esta manera, favoreciendo la práctica oral y brindando retroalimentación en tiempo real sobre el dominio de la lengua, la pronunciación y el uso adecuado de la lengua meta empleada. Sobre todo, el poder obtener una retroalimentación continua sin limitaciones de tiempo es una ventaja a diferencia de aquellas que solo son dadas por el docente en clases.

Junto con ello, el avance de la tecnología permite también que el trabajo colaborativo que en épocas anteriores se veía limitado a las sesiones sincrónicas puedan desarrollarse también de forma sincrónica, a través de métodos colaborativos *online*; ello mejora el conocimiento idiomático y las habilidades orales de los estudiantes de lengua inglesa (Fischer & Yang, 2022).

Ahora bien, siguiendo a Harvey y Bilbao (2022) se considera que para obtener un resultado favorable en la aplicación del enfoque de aprendizaje invertido en un entorno virtual se hace necesaria algunas condiciones, como son:

(a) facilitar el contenido multimedia bajo diversos formatos para que sean accesibles, (b) despejar dudas respecto al empleo de los materiales en el trabajo asincrónico, (c) delegar roles en los trabajos colaborativos que se desarrollen para incentivar el liderazgo y optimizar el tiempo, y (d) contar siempre con un canal de comunicación entre docentes y estudiantes en tiempo real a ser posible.

2.2.1.8 Limitaciones del aprendizaje invertido

Si bien se evidencian grandes bondades en el aprendizaje invertido, este presenta también retos y limitaciones. El acceso a las TIC y la restringida conexión a internet se presentan como una importante limitación para algunos estudiantes hoy en día (Jaimes, 2020; García, 2013 citado en Reina, 2019). En muchas regiones los factores socioeconómicos truncan el acceso a las oportunidades que brinda el uso de la tecnología en el sistema de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Vélez & Cerdeño-Macías, 2020; Pozo 2020). Este punto no sólo afecta a los estudiantes sino también a los docentes que se ven imposibilitados de usar las TIC.

Si la participación de los estudiantes y el alcance de autonomía en su proceso de aprendizaje es clave para el desarrollo del aprendizaje invertido, esto se presenta como un reto, dado que el mantenimiento de la motivación de los estudiantes no siempre se encuentra garantizado (Fernández-Carballo, 2022; Pozo 2020; Birová, 2019). Más aún, se puede dar el caso donde las herramientas tecnológicas sean utilizadas como distractores en el proceso de aprendizaje, mermando el desarrollo satisfactorio del rendimiento académico (Rodríguez-Vélez & Cerdeño-Macías, 2020), incluso llevando en casos extremos a las adicciones de tecnología sobre todo entre los adolescentes (Pozo 2020).

En este sentido se entiende que una de las desventajas del *flipped learning* está relacionada con la dificultad que encuentra el docente para monitorear y controlar quiénes realizan el trabajo asíncrono necesario previo a las sesiones de aprendizaje, a menos que se trabaje con grupos reducidos.

Por último, señala García (2013, citado en Reina, 2019) como limitación el hecho de que el docente necesite un alto grado de dedicación y esfuerzo para preparar sus clases y organizar los cursos bajo este enfoque, de ahí que la capacitación a los docentes se presente también como un desafío pues es preciso que el docente facilitador adquiera cierto nivel de competencia digital que lo faculte para crear lecciones y recursos audiovisuales (Pozo, 2020; Jaimes, 2020). A esto último se le suma que en ocasiones la carga laboral del docente para brindar la retroalimentación puede incrementarse dado el tratamiento de forma específica a las necesidades de los educandos (Pozo, 2020).

Sin embargo, no nos debemos quedar con una ingrata sensación, el enfoque pedagógico del aprendizaje invertido ha ido evolucionando y lo sigue haciendo hoy. Redescubrir cómo aprendemos y cómo lo hacen las generaciones de la era digital, con todas las características que se le atribuyen es un reto para la educación a todo nivel.

Para ello es importante no quedarse en una moda, sino avanzar con equilibrio. No siempre lo nuevo anula lo tradicional, ni el pasado siempre fue lo mejor. Preguntarse cuál es la esencia del aprendizaje humano de la mano de la ciencia nos es vital para el mejoramiento de todo proceso educativo. Específicamente, en cuanto al aprendizaje de lenguas, para que éste ocurra, conviene tener presente que “deben existir cuatro condiciones fundamentales: exposición a la lengua meta, oportunidades de uso, motivación, e instrucción”

(Willis, 1996 citado en Saleh, 2019, p. 2). Por lo que es sustancial procurar replicar estas condiciones bajo el enfoque del aprendizaje invertido.

2.2.2 La Producción Oral

Las habilidades lingüísticas son aquellas que el hablante de un idioma está llamado a dominar para lograr una efectiva comunicación, esto es para poder darse a entender y comprender la información que se le está brindando mediante un canal común con su interlocutor. Estas habilidades son cuatro: hablar, escribir, leer y escuchar. La integración de estas cuatro habilidades enriquece el proceso de aprendizaje de un idioma como lengua extranjera; es decir, una lengua diversa a la lengua nativa. Siendo este el caso de la lengua inglesa para el contexto de hispanoparlantes, la presente investigación se centra en la habilidad de producción oral, dada su importancia en el mundo globalizado donde hablar el idioma inglés como lengua extranjera toma cada vez mayor cabida en muchos espacios de desarrollo.

2.2.2.1 Definición de Producción Oral

La definición de producción oral está asociada al concepto de *speaking*, término acuñado por Hymes y referido a la habilidad para comunicarse de manera oral en una lengua (1974, citado en Guardamino, 2019). En ese sentido, al hablar de producción oral nos estamos refiriendo a la habilidad de *speaking*, destreza oral, o expresión oral, como ha sido también considerada por algunos autores (Brown 1994, citado en Gonzales, 2019).

Mendoza (2019) estima que al hablar de producción oral se abarca un conjunto de “destrezas para comunicarse comprensiblemente, con exactitud

razonable y sin mucha duda, de manera que no se rompa la comunicación” (p.45). Sumado a ello, Gonzales (2019) refiere que la producción oral es espontánea, pero para que sea eficaz y efectiva se requiere que el hablante conozca los patrones idiomáticos de la lengua para poder aplicarlos en las diversas situaciones específicas donde requiere expresarse oralmente.

Además, como se deja notar, al referirse a la producción oral se alude a la capacidad de generar lenguaje, no sólo recibir pasivamente el mismo. Ello conlleva que el sujeto no permanezca pasivo en el aprendizaje de un idioma, sino que se convierta en un agente activo capaz de producir un discurso comunicativo. Hablar es una capacidad interactiva y productiva (Román & Arévalo, 2021). Esto es a lo que hacen referencia Leyva et al (2022) cuando señalan que es necesario promover la producción oral para estructurar mensajes de manera apropiada y que puedan ser comprendidos por el oyente durante el proceso comunicativo.

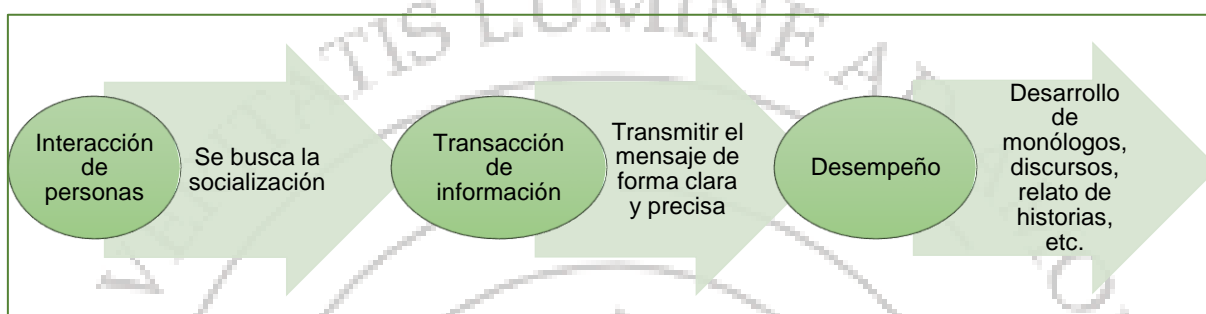
La capacidad de *speaking* requiere de la interacción entre personas dado que el mensaje es emitido por uno de los interlocutores y a su vez es plausible de ser decodificado por el otro interlocutor. En este sentido, la definición de O'Maley y Valdez (1996, citado en Mendoza, 2019; Calvo, 2019), remarca la destreza para negociar significados entre los hablantes, siendo que estas personas sean afines al entorno donde acontece el diálogo.

Brown y Yule (1989, citado en Calvo, 2019) comprenden la producción oral como un proceso dinámico para generar un significado mediante la recepción, producción y procesamiento de información, siendo tres las funciones de esta habilidad, las cuales quedan mostradas en la Figura 5. En este proceso se debe considerar que tanto las maneras de producir oralmente como el

significado reciben influencia del entorno, de los participantes, de sus experiencias y expectativas de la comunicación, siendo que el hablante debe tomar acciones para mantener o ajustar el diálogo (Mendoza, 2019).

Figura 5

Funciones de la producción oral



Nota. Esta figura se ha elaborado a partir de Brown y Yule (1989, citado en Calvo, 2019).

Para poder producir oralmente en inglés, tal como se considera en esta investigación, se debe notar que este idioma se adquiere como lengua extranjera, por lo que el aprendizaje de la misma se da en un contexto en el que esta lengua no se presenta como el principal canal para establecer relaciones comunicativas diariamente. De ahí que se hace necesario desarrollar la capacidad de producción oral que abarca también una comprensión oral, esto es captar el sentido dado por el interlocutor y comprender de forma específica el enunciado para poder optimizar la formulación de un discurso de respuesta (Bernal, 2021).

Al ser el hablar un proceso de comunicación de ideas, desarrollar la capacidad de producción oral permite que las personas puedan explorar y dar a conocer sus propias ideas y a su vez acceder a información cada vez más actualizada en diversos campos (Chand et al., 2022). Talib (2021, en Chand et al, 2022) refiere

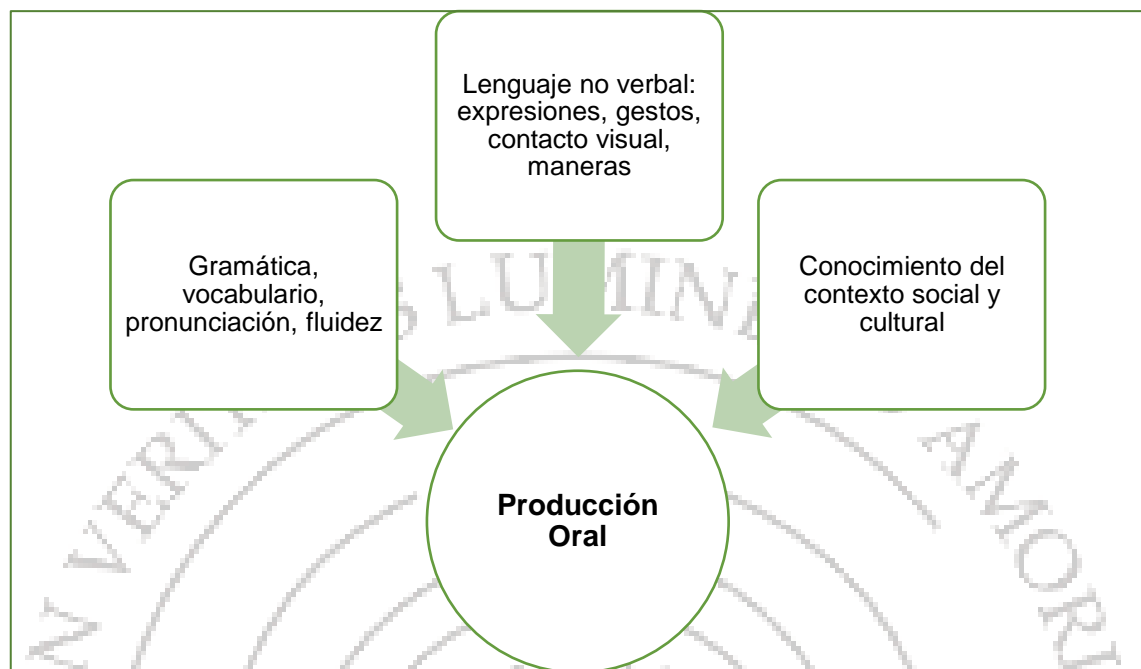
que en el hablar se refleja la capacidad de pensar y expresarse a uno mismo, su interioridad, su propia percepción.

Goh y Burns (2012, citado en Bernal, 2021) especifican tres componentes de esta habilidad llamada producción oral (*speech production*): conocimiento léxico gramatical, pronunciación, y manejo de la interacción. La coherencia entre estas tres dimensiones facilita una producción fluida y clara. Asimismo, reconocen que la producción oral es una habilidad altamente compleja y dinámica que involucra el uso de procesos cognitivos, físicos y socioculturales simultáneamente, de allí que los conocimientos y destrezas del hablante tienen que activarse ágilmente en el momento de la producción. En esta misma línea Leong y Ahmadi (2017) refieren que la habilidad de hablar en inglés no resulta fácil puesto que se debe articular diversos componentes como la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la fluidez y la comprensión.

Partiendo de todas estas consideraciones se puede comprender que la producción oral, para poder generar discursos claros, comprensibles y fluidos en los que se transmita un mensaje, que se pretende sea significativo para la persona con la que se interactúa, debe abarcar los componentes presentados en la Figura 6

Figura 6

Componentes de la producción oral



Nota: Elaboración propia a partir de los componentes de la producción oral.

Como se puede apreciar, *speaking* implica mucho más que solo pronunciar palabras o construir frases gramaticalmente correctas, pues se busca favorecer la socialización de las personas, dado que se hace presente en mayor medida en un encuentro personal con el otro; es fugaz, espontáneo e imprevisible. Sumado a ello, las palabras se complementan con el lenguaje corporal. La capacidad de hablar es la más usada por los seres humanos (Chand et al., 2022); todo ser humano sea la actividad que realice requiere del desarrollo de sus habilidades comunicativas, sin ellas no podrán alcanzar sus objetivos. De allí también que la necesidad de hablar en inglés se haya hecho más necesaria (Saleh, 2019).

El proceso por el cual se produce oralmente comprende que se tenga formulado el mensaje que se quiere transmitir para después articularlo mediante

la emisión de sonidos donde interviene la fonética de la lengua a usarse, pues para tener un flujo continuo se debe haber previamente entendido cómo pronunciar cada fonema, además se ha de considerar la interacción con el interlocutor pues de ordinario se establece cierta dinámica implícita para el diálogo y se consideran los elementos del lenguaje no verbal que enriquecen la comunicación y el conocimiento del contexto donde se desenvuelve la interacción comunicativa (Luna & Barón, 2018).

2.2.2.2 Importancia de la producción oral en el marco de las cuatro habilidades lingüísticas

Speaking o producción oral es una de las cuatro habilidades lingüísticas (Brown, 1994, citado en Gonzales, 2019); es decir, aquellas que el hablante de una lengua debe dominar a fin de comunicarse eficazmente. Las otras tres destrezas son comprensión auditiva (*listening*), comprensión lectora (*reading*), y producción escrita (*writing*). La importancia de la producción oral se ve plasmada en el hecho de que en el marco del aprendizaje de lenguas extranjeras nos referimos a los que conocen cierta lengua como hablantes de ella (Yaseen 2018, citado en Saleh, 2019; Ur 1996, citado en Leong & Ahmadi, 2017). Luna y Barón (2018) señalaron que el hablar es la primera habilidad que se aprende, pero es la que más se ha descuidado en el proceso de aprendizaje de una lengua. Aun así, en la actualidad se percibe que una sólida capacidad de comunicación en una lengua extranjera, sobre todo el inglés, es un anticipo de un futuro exitoso, sobre todo en el mundo de la empresa y los estudios (Chand et al., 2022).

Se asume de ello que adquirir la capacidad de hablar en un idioma extranjero es el factor más importante en muchos de los ámbitos actuales

(Paneerselvam & Mohamad, 2019), puesto que lo clave de dominar un idioma es poder comunicarse, de ahí que “hablar es una habilidad vital que los estudiantes deben desarrollar para poder comunicarse con fluidez y claridad en inglés” (Chand et al., 2022, p.15). Además, Escalona (2020) refiere que en la enseñanza del inglés para que sea medio de comunicación, se debe articular las cuatro habilidades básicas de la lengua.

Diversos autores señalan la trascendencia de la expresión oral dentro del proceso de aprendizaje de EFL, entre ellos Chand et al. (2022), Ur (1996, citado en Saleh, 2019), Román y Arévalo (2021), Al Jawad y Abosnan (2020), Khudhair (2019) y Nunan (1995). Para este último, desarrollar la destreza oral es el aspecto más significativo en al aprender un idioma extranjero y su éxito se mide en base a la habilidad de poder sostener una conversación fluida en dicha lengua. La relevancia de esta habilidad se sostiene en tanto que, si bien la comunicación no sólo es comunicación verbal, la forma fundamental que tiene el hombre para darse a conocer es la expresión verbal, ya sea en situaciones de nivel formal o informal (Escalona, 2020; Paneerselvam & Mohamad, 2019). Además, si no se desarrolla la habilidad de hablar al aprender una lengua extranjera realmente no se podrá producir en ese idioma y comunicarse en cualquier tipo de circunstancia (Khudhair, 2019).

Enfocándonos en el plano social, como bien señala Brown (2004, citado en Al Jawad & Abosnan, 2020), hablar es la habilidad con la que los aprendices se enfrentarán más en circunstancias de la vida cotidiana. Pasamos mucho más tiempo interactuando oralmente por medio del lenguaje en lugar de usarlo de manera escrita. Esto se refuerza si se tiene en cuenta que el habla permite expresar significados para interrelacionarse con otras personas (Khudhair,

2019). Esta realidad viene a darnos luces sobre la relevancia de la utilización oral de la lengua pues el objetivo de conocer una lengua es generar comunicación real y con significado (Jiménez, 2022).

Sin embargo, a pesar de la gran importancia que tiene esta destreza, en ocasiones ha sido relegada en las clases de inglés y en las propias evaluaciones, enfatizándose así otras dimensiones de la lengua.

Elliot (1999, citado en Escalona, 2020) sostiene que las cuatro habilidades lingüísticas no son independientes, sino que se encuentran interconectadas, de manera que el desarrollo de una de ellas está enlazado al de las otras aun cuando ciertamente hay experiencias de aprendizaje enfocadas a propiciar explícitamente la mejora de una de las destrezas. Así, para poder hablar adecuadamente en inglés se necesita escuchar mucho (Chand et al., 2022).

Escasamente en la vida real vamos a encontrar destrezas comunicativas aisladas por completo de las demás. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - MCER (2021), en su cuarto capítulo establece una tipología de actividades de comunicación que recoge las cuatro destrezas, y además incluye nuevos conceptos, resultando en: comprensión, expresión, interacción y mediación. Las destrezas receptivas -audición y lectura- y las productivas -habla y escritura- se entrelazan entre sí, resultando en destrezas interactivas como el dialogar, o mensajearse con amigos, y destrezas de mediación como leer un texto para luego redactar una reseña. Tal como señala el MCER (2021), la mayoría de las situaciones comunicativas suponen la combinación de más de un tipo de destrezas, así los papeles de receptor y emisor se alternan dando paso a la interacción.

En el entorno del magisterio en lenguas extranjeras se entiende por integración de destrezas a la combinación de dos o más habilidades lingüísticas entrelazadas asemejando la vida real. Difícilmente se concibe una destreza aislada -por completo- de las demás. Como bien señala Khudhair (2019) la importancia de hablar se sincera con la integración de las otras habilidades lingüísticas. La producción oral ayuda a los aprendices de una lengua extranjera a desarrollar su habilidad gramatical y léxica, y éstas a la vez a mejorar su producción escrita. La producción escrita y oral tienen cierta similitud, pero se diferencian en tanto que la última busca generar relaciones entre los interlocutores, mientras que la primera acentúa el registro de acontecimientos o el desarrollo de ideas y argumentos.

El desarrollo del *speaking* es sustancial en el aprendizaje del inglés; no se trata sólo de una generación concatenada de sonidos sino se trata de un proceso más complejo que pone en juego todo el cuerpo humano (Khudhair, 2019) y toda la persona ya que comparte también su interioridad (intenciones, deseos, expectativas).

Sumado a ello, el hablar correctamente un idioma foráneo, como puede ser el inglés, es de vital importancia fuera de las aulas, especialmente a la hora de conseguir oportunidades académicas y laborales. Los aprendices que hablan muy bien inglés pueden tener mejores oportunidades para una mejor educación, mejores trabajos, y mejores ascensos. Así pues, se constata la relevancia del dominio de la producción oral en inglés y consecuentemente el poner énfasis en su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma.

2.2.2.3 Características de la producción oral

Diversos autores consideran diferentes características de la producción oral. Para fines del presente estudio y a partir de la revisión bibliográfica (Luna & Barón, 2018) se ha estimado como características principales la fluidez y la precisión, abarcando esta última, la exactitud en cuanto a gramática, vocabulario y pronunciación.

a. Fluidez

Investigadores en la materia como Hedge y Hughes (2002, citado en Leong & Ahmadi, 2017) concuerdan en que la fluidez (*fluency*) es la primera característica que se reconoce en el habla y aquella en la que más enfatizan los profesores en cursos de destreza oral. De acuerdo con estos autores, la fluidez es la capacidad de expresarse con claridad sin quebrar la comunicación, y responder coherentemente conectando palabras y frases, pronunciando de manera clara, usando la correcta entonación. En esta misma línea se encuentra la definición brindada por Román y Arévalo (2021), para quienes tener fluidez en un idioma significa hablar con facilidad y mostrando eficiencia al expresar ideas.

Thornbury (2006, citado en Calvo 2019) también considera la fluidez como un aspecto de la producción oral. Para él, la fluidez viene a ser la habilidad para hablar con espontaneidad y soltura. El aprendiz se expresa con coherencia y a un ritmo adecuado a lo largo del discurso.

Así la fluidez permite que la persona exponga un tema, siendo asociada a la capacidad de dar un discurso (Gonzales, 2019) en el que no se presenten demasiadas pausas o vacilaciones, por lo que conlleva un cierto dominio de la lengua (Román & Arévalo, 2021).

Desde diferentes perspectivas de autores se evidencia pues cómo la fluidez está relacionada con términos como velocidad, coherencia, continuidad, eficiencia, espontaneidad, entre otros. Todos ellos apuntan hacia una comunicación que debe discurrir satisfactoriamente.

b. Precisión en gramática, vocabulario y pronunciación.

Otra característica importante de la destreza o producción oral es el uso de las formas correctas (*accuracy*). Los aprendices deben prestar atención a la exactitud de lo que dicen en cuanto a gramática, vocabulario y pronunciación. Al respecto Leong y Ahmadi (2017) afirman que las actividades a diseñar para impulsar el desarrollo de la destreza oral se deben basar en un equilibrio entre fluidez y precisión, elementos importantes del enfoque comunicativo (*communicative approach*).

Los indicadores clave de la precisión gramatical son el número de errores gramaticales en una cantidad determinada de habla y el efecto del error en la comunicación; es decir, qué tanto afecta dicho error gramatical en la comprensión del mensaje que se busca transmitir.

Precisión en términos de vocabulario significa elegir las palabras adecuadas en los contextos adecuados. Los estudiantes a veces aplican ciertas palabras o expresiones en contextos en los cuales no terminan de encajar de manera natural. Haciendo eco de lo señalado por Thornbury (2005), es necesario hacer un uso correcto de las palabras y las expresiones; es decir, manejar un vocabulario ajustado a cada situación específica. Los indicadores clave en cuanto a recursos léxicos son la variedad de las palabras utilizadas, la adecuación y propiedad de las palabras, y la capacidad de circunloquio

La pronunciación hace referencia a la destreza del aprendiz de producir enunciados claros basados en la correcta elaboración de sonidos y en un enlace congruente de las palabras, haciendo uso adecuado de la acentuación y entonación a fin de comunicarse eficientemente (Thornbury 2005, citado en Calvo, 2019).

Con el fin de lograr precisión en la pronunciación, los estudiantes deben hacer uso correcto de las reglas fonológicas y ser conscientes de los diversos sonidos y sus pronunciaciones. Deben también conocer y utilizar con acierto elementos como el estrés, la entonación y el tono.

De acuerdo con Thornbury (2005) la producción oral es exitosa cuando existen pocos o ningún error en cuanto a gramática, pronunciación y vocabulario. En esta línea, el desarrollo y mejora de la producción oral requiere que el educador haga uso de diferentes estrategias y métodos que ayuden a alcanzar dicho objetivo (Gonzales, 2019).

2.2.2.4 La competencia comunicativa y la producción oral

Existen diferentes enfoques para la enseñanza de lenguas; aquel que pone énfasis en el perfeccionamiento de la producción oral es el enfoque comunicativo, cuya teoría base es la competencia comunicativa. Así pues, el adelanto en la competencia comunicativa implica la mejora de la producción oral (Chávez, 2016). Esto es así porque el enfoque comunicativo entiende a la lengua como un medio para la construcción de significados y pretende que la competencia comunicativa prepare al aprendiz para una comunicación en un contexto real sea de forma escrita o verbal (Ochoa & Quiroz, 2020).

La competencia comunicativa, inicialmente definida por Chomsky (1965) como competencia lingüística, es considerada el conocimiento tácito para generar oraciones gramaticales de un hablante-oyente ideal; un saber lingüístico innato que posibilita la comunicación (Ochoa & Quiroz, 2020). Abarca la comprensión de cómo una persona se apropia de forma natural de la fonética, fonología, sintaxis, morfología, semántica y léxico de una lengua (competencia) y puede hacer uso de la misma (*performance*) (Bernal, 2021).

Posteriormente Hymes (1971) propone la competencia comunicativa como un todo que trasciende lo meramente lingüístico incluyendo reglas de uso, registro y contexto. Para este autor dicha competencia hace alusión a los saberes filológicos que un hablante precisa para interrelacionarse y comunicarse efectivamente en un contexto determinado (Ochoa & Quiroz, 2020). De este modo, se incorpora la consideración de los elementos sociolingüísticos (normas y hábitos sociales y culturales) en la adquisición y posterior desarrollo de una lengua. Así, la competencia comunicativa refiere un conjunto de habilidades para permitir el entendimiento entre los interlocutores mediante la negociación de significados (Bernal, 2021).

Según Hymes (1971), quien logra la competencia comunicativa consigue al mismo tiempo el saber y la capacidad de emplear el lenguaje adecuadamente en cada situación. Así, se incluyen saberes no solamente de orden lingüístico sino también cultural. Es la capacidad que adquiere un hablante en su lengua materna la que le indica asertivamente cuándo callar y cuándo hablar, con quién hablar y sobre qué, aparte del dónde y cuándo. Esta conjunción de conocimientos y capacidades subyacen a la utilización de la lengua. Así pues, desde la posición de Hymes (1971, citado en Ochoa & Quiroz, 2020) todos

somos capaces no solo de hablar sino también de comunicarnos, es decir, de entablar diálogos y comprender el significado de lo que me dicen en un momento y lugar específico. Para ello es importante poder brindarle al alumno las formas, usos, contenidos y funciones de la lengua extranjera (Ochoa & Quiroz, 2020).

Canale y Swain (1995, citado en Bernal, 2021) desarrollan la competencia comunicativa especificando cuatro sub-competencias: a) competencia lingüística (dominio lexical, morfológico, sintáctico, semántico y fonológico); b) competencia sociolingüística (reglas socioculturales); c) competencia discursiva (coherencia y cohesión); y d) competencia estratégica (compensación de desaciertos en las anteriores sub-competencias).

Por otro lado, Bachman (1990, citado en Bernal, 2021) organiza la competencia comunicativa en dos grandes campos: organizativo (gramatical y textual) y pragmático (illocutivo y sociolingüístico). Si bien la competencia comunicativa varía entre hablantes de una lengua materna, consecuentemente también variará en estudiantes de lenguas extranjeras, quienes pueden llegar a desarrollarla a distintos niveles de eficacia.

Recogiendo los aportes anteriores, la referencia más actual para comprender la competencia comunicativa fue dada por el MCER (2021) quien la concibe como conocimientos, destrezas y habilidades que posee una persona para desarrollar los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos de una lengua, tal como se puede apreciar en la Figura 7.

Figura 7

Componentes de la competencia comunicativa



Nota. Adaptado de *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*, por el Consejo de Europa, 2021, p.11-12.

De todo ello, dentro del enfoque de competencia comunicativa la producción oral es iluminada desde una perspectiva holística e integradora que comprende los componentes propios de la lengua (sintaxis, morfología, léxico, semántica, fonética) junto con los factores sociales y culturales donde se desenvuelve el acontecimiento lingüístico, así como la propia interrelación que abarca el intercambio de los interlocutores en el proceso comunicativo. De este modo, la persona puede alcanzar los conocimientos y habilidades para utilizar la lengua y para interactuar con otras personas, entendiéndolas y haciéndose entender (Ochoa & Quiroz, 2020).

2.2.2.5 Dificultades en la producción oral

En el entorno de EFL, Saleh (2019) presenta cuatro condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje de una lengua, estas son (a) el exponerse a la lengua meta, (b) la generación de oportunidades para usar el lenguaje, (c) la motivación, y (d) la instrucción.

Tomando en consideración estas condiciones algunas de las dificultades para el desarrollo de la producción oral en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera quedan reflejadas en la Figura 8

Figura 8

Dificultades en el desarrollo de la producción oral en inglés

Exposición a la lengua meta
<ul style="list-style-type: none"> • Uso excesivo de lengua materna. • Falta de recursos que favorezcan el aprendizaje
Oportunidades para usar el lenguaje
<ul style="list-style-type: none"> • Ineficacia del método de enseñanza • Clases en las que el profesor utiliza más la lengua meta que los alumnos
Motivación
<ul style="list-style-type: none"> • Inhibición • Temor a fallar y a la crítica. • Inseguridad
Instrucción
<ul style="list-style-type: none"> • Escaso dominio de vocabulario • Carencia de manejo gramatical • Deficiente pronunciación

Nota: Elaboración propia a partir de las dificultades en el desarrollo de la producción oral en inglés

De ahí que el adelanto en la producción oral se presenta como un desafío tanto para estudiantes como para profesores, puesto que el mismo autor señala que los estudiantes no se expresan con claridad, correcta y comprensiblemente. Para un gran número de estudiantes de inglés como lengua extranjera el

desarrollo de la producción oral no es fácil y en ocasiones los obstáculos que se presentan pueden generar frustración en los estudiantes (Khudhair, 2019).

Khudhair (2019) señala también que los estudiantes pueden mostrar ansiedad por querer expresarse oralmente; sin embargo, se ven limitados por su escaso vocabulario y la carencia de manejo de estructuras gramaticales para ordenar su discurso. Se sabe lo que se quiere transmitir, pero no se sabe cómo decirlo, lo que genera que se aíslen de la conversación o se expresen, pero generando confusión en el oyente, ya que el mensaje que se quiere transmitir no llega a ser claro. El alto nivel de ansiedad que se produce en los estudiantes hace que ellos sean reacios a usar la lengua meta (Paneerselvam & Mohamad, 2019) tanto en clase como en otros ambientes donde podría ser empleada.

Otra de las dificultades para el desarrollo del habla en inglés se relaciona con la lengua nativa, al recurrir a esta cuando no se conoce o no se halla el vocablo o la estructura que se quiere expresar en la lengua meta, lo cual evidencia un problema de semántica y léxico que debe ser resuelto (Khudhair, 2019).

Las dificultades para el desarrollo y dominio de la habilidad oral no son solo de carácter lingüístico. Ochoa y Quiroz (2020) señalan que en lo que respecta a una lengua extranjera, la capacidad de aprender puede verse mermada por factores psicológicos como la inseguridad o el temor, y por factores ambientales que no permitan disponer de recursos o entornos favorables.

Chand et al. (2022) encuentran dentro de los factores psicológicos que limitan el desarrollo del habla en los estudiantes: la falta de motivación e interés, y el temor a cometer errores. Estos pueden verse reflejados en la timidez y falta de confianza; y la presencia de errores gramaticales.

En este mismo sentido, Saleh (2019) señala que la mayor dificultad para que no se pueda desarrollar el habla en inglés de los estudiantes es el miedo a la crítica, muchos de los estudiantes poseen baja autoestima cuando se les habla en inglés. Esto mismo señalan Luna y Barón (2018) cuando evidencian que la sensación por parte de los alumnos de estar equivocados o en duda, o ser incomprendidos limita su rendimiento de producción oral sobre todo cuando deben hablar sin una preparación previa o se les pide una opinión al momento. Se produce una inhibición en el estudiante a causa del miedo por equivocarse pues se piensa que será juzgado por los otros (Pannerselvam & Mohamad, 2019).

Por otro, Chand et al. (2022) también refieren que se presentan dificultades en la producción oral por la ineficacia de los métodos de enseñanza puesto que algunos de ellos no fomentan el habla de los estudiantes pues se concentran solamente en la memorización de diálogos o repetición de ejercicios.

Asimismo, Saleh (2019) refiere que en algunas ocasiones se cae en una negligencia en clase que consiste en que en su desarrollo el docente use mucho más tiempo para hablar que los alumnos. Es necesario que los docentes enfaticen en la atención del desarrollo de la habilidad de habla de los estudiantes en el aula (Khudhair, 2019). Se debe enseñar cómo iniciar un diálogo, mantenerlo y cerrarlo de forma natural acorde con los factores culturales, el nivel del habla y de relaciones con quienes se interactúa. A ello se suma lo que Khudhair (2019) refiere acerca de la necesidad de la presencia del docente para poder aprender a hablar en una lengua extranjera.

De acuerdo con Román y Arévalo (2021), es más difícil desarrollar la producción oral que la producción escrita o la comprensión oral o escrita. Es por

ello que los profesores están llamados a motivar a los estudiantes haciendo uso de diferentes estrategias que promuevan la comunicación y la práctica de la oralidad. Más aún, para lograr un mejor impacto en el avance de la producción oral en los aprendices las actividades deben ser auténticas y significativas, enfocadas en circunstancias de la vida real. Será de ayuda que el docente considere las necesidades y motivaciones de los estudiantes para aprender la lengua extranjera, favoreciendo no sólo el uso de la lengua sino la reflexión sobre el uso y aprendizaje de esta (Jiménez, 2022).

Tahir (2011, citado en Chand et al., 2022) presenta algunas cuestiones a ser consideradas en TEFL en cuanto al desarrollo de la producción oral, como la autoconciencia (es decir confianza para poder ser el centro de atención por unos momentos e incluso poder equivocarse en público), la falta de motivación para hablar cuando se tiene la mente en blanco, la poca participación en la clase, y el uso de la lengua materna en lugar de esforzarse por el uso de la lengua meta.

Otro aspecto para tener presente respecto al desarrollo de la producción oral es que algunos estudiantes carecen de motivación para los estudios de la lengua porque no perciben una real necesidad para aprender a hablar en inglés (Saleh, 2019). Ello quizás ocurre porque en el contexto en el que se sitúa el estudiante esta lengua no es el principal canal de comunicación en la vida cotidiana. Es importante exponerse a la lengua meta para poder agudizar el oído y favorecer la apropiación de la lengua extranjera. El docente puede motivar para que los estudiantes se creen necesidades de expresarse oralmente en inglés tomando en consideración sus intereses (Jiménez, 2022).

Frente a este panorama se presentan como propuestas el desarrollo de juegos, los rompecabezas, la resolución de problemas, actuaciones, entre otros

(Ochoa & Quiroz, 2020). Junto con ello el aprendizaje cooperativo se perfila como una beneficiosa alternativa, puesto que los estudiantes tendrían más oportunidades de hablar en grupos reducidos (Escalona, 2020).

Junto con las anteriores, Chand et al. (2022) sugieren el uso de: (a) el discurso de profesores con el propósito de comunicarse con sus estudiantes, (b) la discusión o debate, que permite compartan sus pensamientos y se interrelacionen con sus compañeros, (c) los juegos de roles en los que se crea un ambiente seguro donde se pueden equivocar además de favorecer el conocimiento multicultural, (d) las simulaciones, (e) las entrevistas ya sea de docente a alumno como entre alumnos, (f) lluvia de ideas que favorece la participación, (g) la narración de historias que encierra un gran impulso motivacional, (h) la brecha de información que se utiliza sobre todo en el trabajo en pares, (i) los informes sobre algún acontecimiento ya vivido o conocido, y (j) la finalización de historias.

Reafirmando lo ya propuesto, Román y Arévalo (2021) señalan como actividades que promuevan la comunicación para la adquisición de la habilidad de producción oral: la repetición, el juego de roles, los diálogos, los debates y la repetición de tareas para crear hábitos que permiten reformular palabras y estructuras gramaticales, evaluación oral, las entrevistas, los monólogos en vivo sobre un tema predeterminado o los monólogos grabados, y las tareas colaborativas.

Todos estos intentos por generar una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera mediante el desarrollo de la habilidad de producción oral son de importancia pues la habilidad de hablar en sí posee un papel vital en la comunicación de las personas (Khudhair, 2019).

2.3 Definición de términos

La investigación comprende el uso de algunos términos que quedan definidos a continuación:

Aula virtual: Es el espacio en internet en el que interactúan sincrónica o asincrónicamente docentes y alumnos. Sirve a la vez de contenedor de los recursos educativos, como videos o lecturas (Pinochet 2018, citado en Reina, 2019). El docente facilita los contenidos didácticos generando una interacción *online* entre docente-estudiante y entre estudiante-estudiante. El alumno puede gestionar su propio conocimiento en base a sus conocimientos previos con la ayuda de los materiales disponibles (Sánchez-Palacios, 2020).

Blackboard: Plataforma virtual usada para impartir educación *online*. Esta herramienta permite establecer las sesiones de inglés de manera sincrónica y la generación y organización de actividades asincrónicas. Busca gestionar el proceso de aprendizaje fomentando el interés de los alumnos y la efectividad académica (Velásquez, O., & Pasco, K., 2022).

Educación virtual: se refiere a la experiencia de aprendizaje que se desarrolla e implementa en un entorno virtual, en contraposición a la enseñanza presencial, con el fin de crear y obtener oportunidades educativas alrededor del mundo, ya que las sesiones sincrónicas son realizadas en línea involucrando la participación de profesores y estudiantes, interactuando a través del uso del micrófono y cámara como parte de la tecnología que facilita este tipo de aprendizaje. (McKenney, P., 2020)

Enfoque pedagógico: Se trata de la manera de concebir, gestionar y llevar a cabo un proceso de enseñanza – aprendizaje basado en una teoría pedagógica de fondo. Permite determinar la misión y visión del proyecto

educativo. Abarca un conjunto de conceptos, lineamientos y métodos que orientan el aprendizaje, el modo de evaluar y el modo del uso de recursos en las sesiones educativas (Tobón, 2019).

Habilidades lingüísticas: son capacidades que posee el individuo para poder establecer un proceso comunicativo con otros en el uso de una lengua específica. De acuerdo con el enfoque comunicativo, son cuatro las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Algunas de ellas se desarrollan de manera natural y otras se aprenden de manera formal mediante instrucción guiada. Las habilidades de producción son el hablar y el escribir (Salvatierra-Avila & Game-Varas, 2021).

Lengua franca: son aquellas lenguas que se establecen como un medio de comunicación común, en un determinado momento histórico, no siendo la lengua materna del hablante. Es considerado como un lenguaje universal o común pues su uso permite la interrelación entre ámbitos internacionales en diversos campos como la ciencia, tecnología, negocios, arte, etc. (Hernández-Fernández & Rojas, 2018).

Lengua meta: es la lengua que se busca aprender, está relacionada con el concepto de lengua extranjera (donde ésta no es la lengua oficial ni autóctona) y segunda lengua (cuando en el espacio que se aprende coexiste la lengua meta con otras lenguas consideradas también oficiales o nativas) (Centro virtual Cervantes, 2022).

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): es un estándar internacional desarrollado por el Consejo de Europa dada la importancia que ha ido obteniendo la enseñanza de lenguas, especialmente, el inglés. El MCER mide o define el dominio de un idioma en una escala de seis

niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Este marco sirve de base para la construcción de programas de idiomas, así como de exámenes, entre otros, y de alguna manera crea puentes estandarizando el nivel de competencia lingüística de los alumnos a nivel mundial (Cruz, D., 2020).

Sesiones sincrónicas: se refiere a las sesiones de clase de inglés. una sección de inglés tiene sesiones sincrónicas para la práctica de la lengua extranjera tres veces a la semana durante una hora. Las sesiones sincrónicas están fundamentalmente enfocadas a la práctica de la habilidad oral basada en el estudio anticipado de la lección correspondiente en la plataforma de inglés (Moreno, M., 2021).

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): son herramientas cuyo fin es la administración y entrada a la información virtual de manera ágil y sencilla. Facilitan y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, contándose con diversos ejemplos exitosos de su aplicación en el ámbito educativo. Se caracterizan por permitir enviar y recibir información de forma inmediata, estar en constante cambio y evolución, y poder generar un gran impacto en diversas áreas (Cruz et al., 2019).

Trabajo asincrónico: hace referencia a las actividades que ejecutan los alumnos fuera de las sesiones sincrónicas. Este trabajo incluye el desarrollo de actividades de producción escrita (*writings*) y actividades de producción oral (videos), así como el avance de las unidades correspondientes en la plataforma de estudio de inglés y la práctica del idioma a través de los recursos contenidos en el aula virtual y en la plataforma de estudio (Fernández, P., 2019).

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Marco metodológico

Para comprender el procedimiento que se ha seguido a fin de lograr los objetivos del presente estudio se debe tomar en consideración el paradigma, enfoque y alcance que constituyen el marco metodológico del mismo. Este marco queda reflejado en la Figura 9

Figura 9

Marco metodológico de la investigación



Nota: Elaboración propia a partir del Marco metodológico de la investigación.

El estudio se encuentra enmarcado dentro del paradigma interpretativo puesto que se centra en la “comprensión entre el investigador y los sujetos de estudio” (Cisterna, 2007, p.5), de este modo busca comprender en profundidad el fenómeno estudiado. Ello se evidencia en la finalidad de este estudio que radica en el análisis de la percepción de los estudiantes del curso Inglés 5, desarrollado bajo el enfoque pedagógico del aprendizaje invertido en modalidad virtual, respecto al desarrollo de la producción oral en el idioma inglés.

El paradigma interpretativo permitirá orientar futuras intervenciones dado que se percibe la realidad de forma holística (Creswell, 2018; Cisterna, 2007), por lo que el investigador se adentra en la realidad estudiada para poder entenderla (Cisterna, 2007). En el caso de la presente investigación, se busca conocer la percepción de los alumnos en relación con el desarrollo de su producción oral en el idioma inglés, se pretende así considerar el tema desde la perspectiva de los actores en su contexto cotidiano. Como señala Creswell (2018), se analiza el fenómeno en su ambiente natural.

En cuanto al enfoque de investigación, se considera el cualitativo pues se orienta a “la búsqueda de significado y sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos” (Rodríguez & Valldeoriola, 2009, p.47). Partiendo de ello, este estudio se interesa por cómo los actores interpretan la realidad, considerando su propia subjetividad; es decir, tomando en cuenta su cultura particular, sus valores o sentimientos. Tal como indica Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se busca “comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven” (p.9).

Al ser una investigación cualitativa se usa un razonamiento inductivo, que permite ir desde lo particular a lo general. Por lo tanto, se explora los casos individuales para luego extraer la teoría que puede explicar lo encontrado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Hernández et al., 2014; Cisterna, 2007). De ahí que Izcara (2014) afirme que la investigación cualitativa brinda explicaciones ideográficas; es decir, interpretaciones que respondan a la unicidad y particularidad del fenómeno estudiado.

Junto con ello, las investigaciones cualitativas se consideran humanistas en tanto que pretenden conocer a las personas que se estudian, no viéndolas meramente como objetos de análisis, sino procurando empatizar con ellas y comprendiéndolas en sus circunstancias específicas. Por consiguiente, lo importante es abarcar lo que es significativo y relevante para quienes participan en el estudio (Cisterna, 2007).

Dada su finalidad, la presente investigación posee un alcance descriptivo (Sánchez & Reyes, 2015), el cual está orientado a narrar el fenómeno en un momento y espacio específico, así como a perfeccionar información sobre el mismo para poder entender su complejidad (Hernández et al., 2014). Para ello identifica, caracteriza y analiza todos los aspectos que ha podido hallar respecto de la realidad estudiada. Al ser este su alcance, no se interesa por explicar las categorías de las variables del fenómeno mediante la medición de estas, ni por la comprobación de relación de causalidad entre las variables; sino por detallar las características de las personas, grupos, o fenómenos que se analizan (Hernández et al., 2014).

El estudio se desarrolló teniendo como escenario el programa de inglés del centro de idiomas de una universidad privada de Lima. Dicho programa tiene cinco años ofreciendo los cursos de inglés en modalidad netamente virtual. El currículo está compuesto por seis niveles de inglés, los cuales van desde el nivel 0 (nivel A1 en el MCER) hasta el nivel 5 (nivel B2 en el MCER). El programa apuesta por el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los aprendices, haciendo especial énfasis en la producción oral.

Los cursos se imparten utilizando el enfoque del aprendizaje invertido, con sesiones virtuales sincrónicas de una hora tres veces a la semana y actividades

asincrónicas en las cuales el estudiante es orientado a practicar las cuatro habilidades lingüísticas: *listening*, *speaking*, *reading*, y *writing*.

El estudio va dirigido a conocer la perspectiva que tienen los estudiantes del curso Inglés 5 (último nivel del programa) respecto a su producción oral en inglés. Esta capacidad de producir oralmente se manifiesta en la fluidez y la precisión en el habla. Se pretende conocer, analizar, comprender el fenómeno, y obtener conclusiones sustanciales que orienten la práctica y próximas investigaciones.

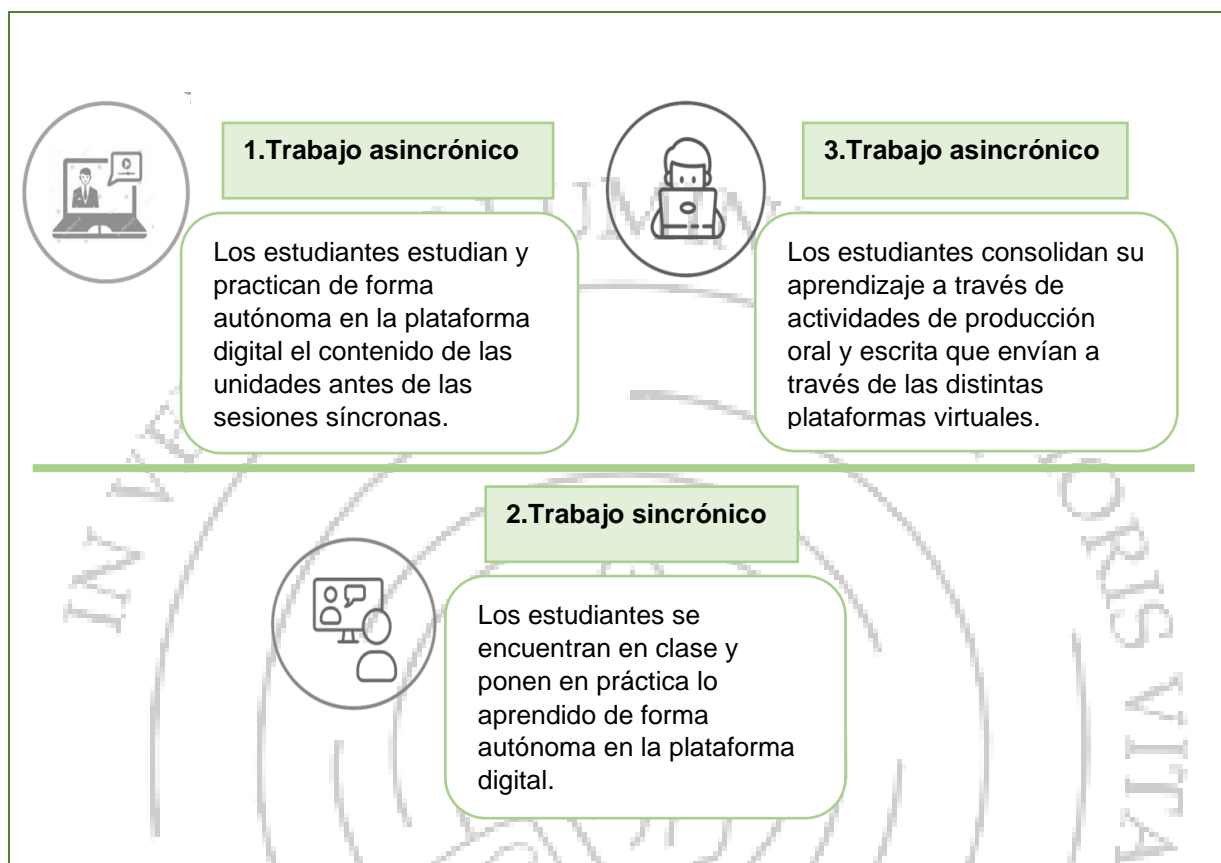
3.2 Participantes

Quienes participaron en la investigación fueron estudiantes del centro de idiomas de una universidad privada de Lima, que han cursado estudios de idioma inglés en este centro desde el curso Inglés 0 y que en el momento de la recopilación de información estaban inscritos en el curso Inglés 5 (nivel B2 en el MCER), resultando que la población quedó constituida por 45 estudiantes universitarios.

Dicho centro de idiomas aplica en todos los niveles de su programa de enseñanza del idioma inglés el enfoque de aprendizaje invertido, bajo una modalidad totalmente virtual en la que se combinan la presencia de sesiones sincrónicas con el trabajo asincrónico, convirtiendo al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, como lo muestra la Figura 10.

Figura 10

Proceso de aplicación del enfoque de aprendizaje invertido en modalidad virtual en la enseñanza de inglés en una universidad privada de Lima



Nota: Esta figura está basada en el desarrollo de las lecciones de inglés impartidas en una universidad de Lima, escenario de la investigación.

Tomando en consideración que en las investigaciones cualitativas se puede trabajar con muestras no probabilísticas, pues la selección de los componentes de la muestra está en relación con los fines de la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), se utilizó un muestreo por conveniencia donde los casos individuales estudiados fueron aquellos que alcanzaron viabilidad y factibilidad en concordancia con los criterios de selección establecidos por la investigadora.

Los participantes en la muestra no sólo poseyeron riqueza de información, sino que, además, manifestaron una actitud colaborativa con la investigación, favoreciendo la narración de su experiencia y perspectiva del fenómeno estudiado (Izcarra, 2014).

Los criterios de selección de los participantes (estudiantes) de la muestra del estudio fueron los siguientes:

- que se encuentren cursando Inglés 5
- que hayan estudiado desde el curso Inglés 0 en el centro de idiomas de la universidad donde se realizó la investigación.
- que hayan iniciado sus estudios en dicho centro de idiomas a partir del año 2020 en adelante puesto que en dicho año se dio una actualización en el currículo del programa de inglés.

La muestra por conveniencia de esta investigación quedó conformada por 15 estudiantes universitarios, siendo determinada acorde con el principio de saturación de categorías en el que un cierto número de unidades de análisis ya no aportan información novedosa (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Las características de los participantes que conformaron la muestra se exponen en la Tabla 2.

Tabla 2*Características de los participantes de la muestra de la investigación*

Alumno	Género	Edad	Carrera Profesional	Modalidad de estudio
Participante 1	Masculino	22	Ingeniería Industrial	Pregrado Regular
Participante 2	Femenino	21	Derecho	Pregrado Regular
Participante 3	Masculino	25	Música	Pregrado Regular
Participante 4	Femenino	22	Ingeniería Industrial	Pregrado Regular
Participante 5	Masculino	23	Diseño Profesional Gráfico	Pregrado Regular
Participante 6	Femenino	27	Administración y Finanzas	Pregrado Regular
Participante 7	Masculino	23	Ingeniería Civil	Pregrado Regular
Participante 8	Masculino	20	Ingeniería Civil	Pregrado Regular
Participante 9	Femenino	21	Ingeniería Civil	Pregrado Regular
Participante 10	Masculino	22	Ingeniería Mecatrónica	Pregrado Regular
Participante 11	Femenino	21	Ingeniería Ambiental	Pregrado Regular
Participante 12	Masculino	42	Administración de Empresas	Pregrado Working Students
Participante 13	Masculino	20	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Pregrado Regular
Participante 14	Femenino	24	Derecho	Pregrado Regular
Participante 15	Femenino	25	Ingeniería de Sistemas	Pregrado Working Students

Nota. Características de los participantes de la muestra de la investigación respecto al género, edad, carrera profesional y modalidad de estudio.

Como se puede apreciar, la muestra estuvo constituida por siete mujeres (47%) y ocho varones (53%). En cuanto a las edades, se encuentran entre los 20 y 27 años, a excepción de un participante de 42 años. Respecto a las carreras profesionales, se puede evidenciar diversidad (once diferentes carreras) siendo las carreras de Ingeniería las más destacadas (53%). Considerando la modalidad de estudio de los participantes, el 87% de la muestra final estuvo formada por estudiantes universitarios de pregrado en modalidad regular y el 13% por estudiantes de Pregrado en modalidad Working Students.

Todos los participantes aceptaron su incorporación en la muestra de forma voluntaria, mediante el llenado y remisión del consentimiento informado

de acuerdo con lo previsto por la investigadora y en cumplimiento con los lineamientos éticos de la investigación.

3.3 Categorías de análisis

Las categorías de análisis, ejes del presente estudio, son la producción oral y el aprendizaje invertido. Ambas fueron detalladas mediante subcategorías para favorecer su análisis y el diseño del instrumento de recopilación de datos. Ello se expone en la Tabla 3.

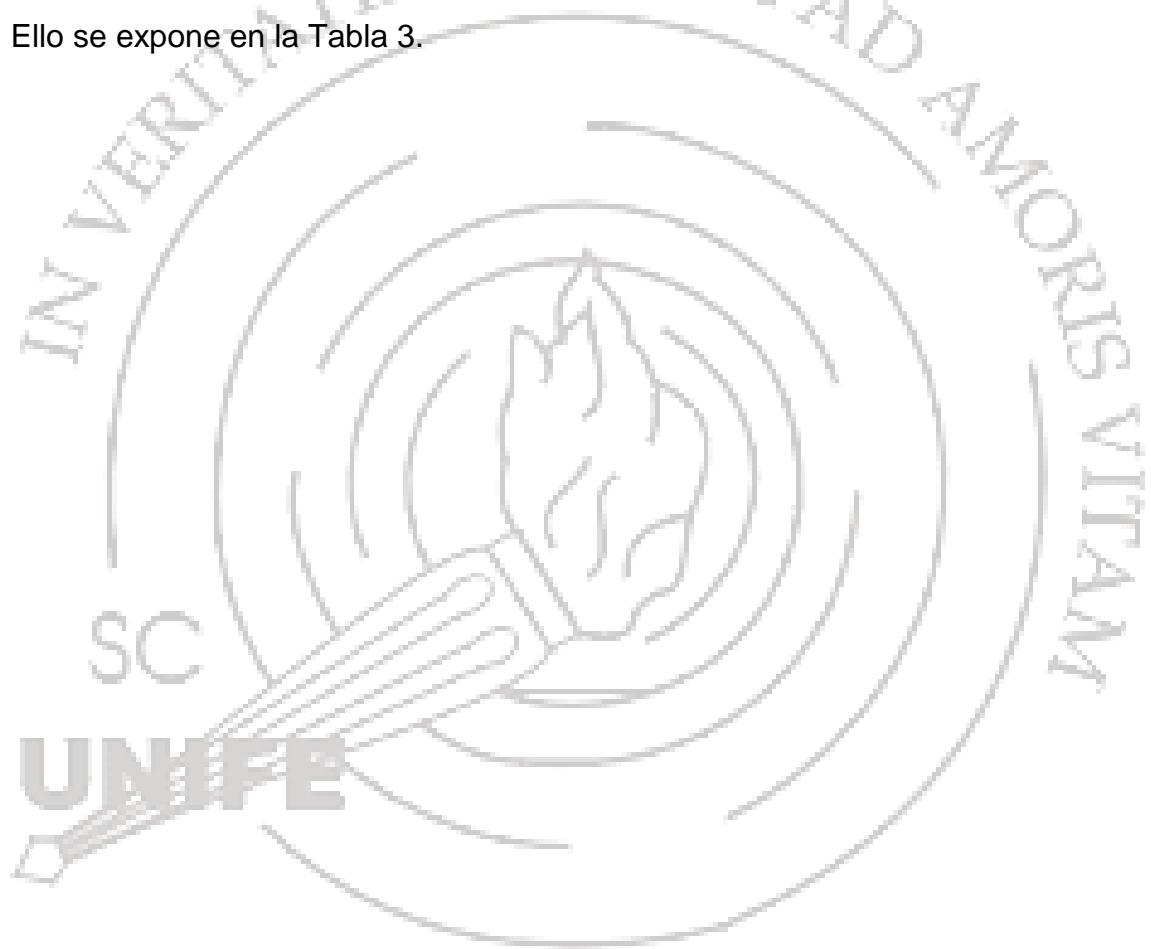


Tabla 3

Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual
Producción oral	Habilidad lingüística que hace referencia a la capacidad de comunicarse eficazmente de manera oral e incluye tanto la fluidez en el habla como la precisión en términos de gramática, vocabulario y pronunciación (Gonzales, 2019; Bernal, 2021).	1. Fluidez	Capacidad de poder expresarse claramente de forma oral en una determinada lengua sin interrupción de la comunicación, con soltura y facilidad.
		2. Precisión en gramática, vocabulario y pronunciación	Dominio de una adecuada formulación gramatical que permite una óptima construcción de expresiones, acompañado de un apropiado manejo de las palabras y sus significados, y la posesión de una entonación y cadencia que permiten una comunicación eficiente en una lengua determinada.
		3. Dificultades en la producción oral	Conjunto de situaciones que limitan la comunicación oral fluida y precisa del estudiante en la lengua meta.
Aprendizaje invertido	Enfoque pedagógico en el cual el alumno adquiere los conocimientos de manera asíncrona antes de las sesiones de clase y éstas se transforman en un ambiente dinámico e interactivo teniendo al profesor como facilitador del aprendizaje y siendo el alumno el centro de dicho proceso (Red de Aprendizaje Invertido, 2014).	4. Beneficios del enfoque aprendizaje invertido	Factores que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el uso del enfoque de aprendizaje invertido.
		5. Limitaciones del enfoque aprendizaje invertido	Factores que dificultan el desarrollo del enfoque de aprendizaje invertido o que disminuyen el impacto positivo que podría generar en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

3.4 Técnicas e instrumentos para el recojo de información

La recopilación de datos es una de las fases más significativas dentro de la investigación ya que coloca en contacto directo con los actores participantes, los cuales pueden brindar conceptos, percepciones, creencias, emociones, pensamientos, experiencias, etc. que constituyen los datos sujetos de investigación, los cuales se busca comprender y analizar para favorecer la generación de conocimientos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Para poder alcanzar tal fin en la investigación se usó la técnica de la entrevista.

Cabe resaltar que la técnica que se utilizó es primaria, según la clasificación de Bernal (2010). Esto es, se obtiene la información directamente desde donde ésta se origina. El instrumento fue validado por juicio de expertos y un estudio piloto previa aplicación del mismo.

3.4.1 Entrevista

La entrevista, como bien señala Cisterna (2007), es un método que se expresa en la aproximación personal del investigador a los sujetos informantes. Estos encuentros permiten al investigador no solo conseguir una gran cantidad de información sobre el objeto de investigación, sino ahondar en la experiencia del sujeto informante y comprenderlo en su situación específica. Al trabajar con una entrevista semiestructurada el investigador tuvo flexibilidad para ajustarse al entrevistado y hacer el instrumento asequible a éste.

La entrevista dentro del enfoque cualitativo que sigue la investigación es entendida como una conversación que permite la comunicación del mundo interior del entrevistado, que abarca “un proceso de cuestionamiento y escucha atenta y respetuosa con el propósito de obtener conocimiento confiable y

probado” (Briceño, 2021, p.71). Para favorecer el clima de la entrevista, el entrevistador puede acomodarse al ritmo y lenguaje del participante (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), generando un ambiente de empatía que permita profundizar en los sentidos y significados que el participante atribuye a las categorías estudiadas.

El recojo de información de los informantes (estudiantes) se dio por medio de la técnica de la entrevista semi estructurada a profundidad. Estas entrevistas se caracterizan por contar con una guía de preguntas previamente revisada, pero a su vez deja espacio para la incorporación de nuevas interrogantes que surgen durante la interacción con los participantes para enfatizar algunos aspectos u obtener mayor profundidad en algún tema (Briceño, 2021; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Para la aplicación de las entrevistas se solicitó a la autoridad correspondiente el permiso para realizar la investigación en la casa de estudio planteada. Las entrevistas fueron individuales y únicas, teniendo lugar en los meses de abril, mayo y junio del 2022, de forma virtual mediante la plataforma Zoom. La realización de las entrevistas estuvo a cargo de la investigadora; éstas tuvieron como promedio de duración 45 minutos, siendo desarrolladas en horarios concertados previa coordinación con los estudiantes.

El instrumento utilizado fue el guion de entrevista, el cual se elaboró con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes respecto al desarrollo de la producción oral (*speaking*) a lo largo de su paso por el centro de idiomas de la universidad donde se desarrolló el estudio. Se buscó también conocer cuáles fueron las dificultades que han experimentado para expresarse oralmente en el idioma extranjero, y cuáles fueron las limitaciones y beneficios del enfoque

utilizado por la casa de estudios para el aprendizaje del idioma extranjero, particularmente en relación con la producción oral.

Una vez diseñado el instrumento, fue debidamente validado por el criterio de cinco expertos. Estos jueces expertos fueron profesionales del campo educativo con grado de doctor en educación, que cuentan con una amplia experiencia en el campo de TEFL y/o en el de la investigación científica. Se hicieron los ajustes necesarios al instrumento y siguiendo la sugerencia de Abero et al., (2015) pasó por una prueba piloto. Esta prueba piloto, como parte del proceso de confiabilidad del instrumento, se realizó en el mes de febrero de 2022, entrevistándose a seis estudiantes que en dicho ciclo (2022-00) cumplieran los criterios de inclusión para ser participante de la investigación.

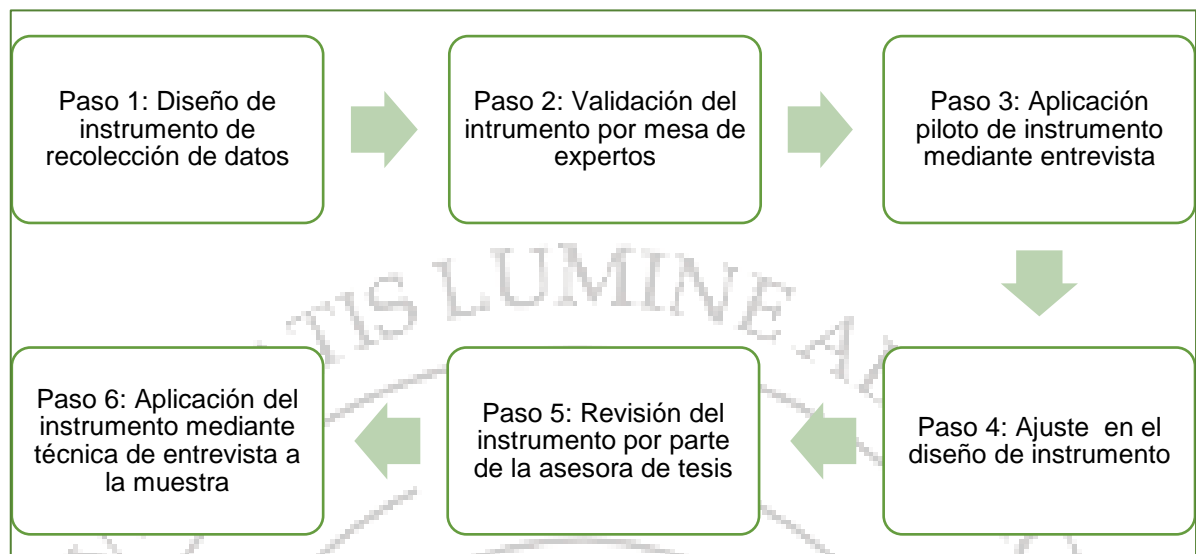
Posteriormente el instrumento de recopilación de datos, guion de entrevista, fue ajustado y revisado por la asesora de tesis. Contando ya con la versión final, el instrumento fue aplicado a la muestra seleccionada para la investigación, previamente el llenado del formato de consentimiento por parte de cada participante.

La técnica que se aplicó ayudó a recoger la autopercepción de los estudiantes sobre el desarrollo de su producción oral; es decir a saber de manera directa su experiencia con el enfoque del aprendizaje invertido y cómo ha sido su desempeño oral bajo el mismo. De esta manera el entrevistado toma un papel activo en la investigación y encuentra que mediante este diálogo puede expresar sus puntos de vista personales (Izcara, 2014).

El proceso de diseño e implementación de la técnica de entrevista semi estructurada con el instrumento de guion de entrevista queda detallado en la Figura 11.

Figura 11

Proceso de diseño e implementación de técnica de recopilación de datos



Nota: Elaboración propia a partir del Proceso de diseño e implementación de técnica de recolección de datos en esta investigación.

Al finalizar el proceso, el guion de la entrevista quedó constituido por 19 preguntas organizadas en torno a las dos categorías de la investigación, resultando 13 preguntas para la categoría de producción oral repartidas en cinco preguntas respecto a la subcategoría de fluidez, cuatro preguntas en la subcategoría precisión y cuatro preguntas en torno a las dificultades en la producción oral. A ellas se suman seis preguntas respecto a la categoría enfoque de aprendizaje invertido, que engloba tres preguntas respecto a los beneficios del enfoque y tres preguntas acerca de las limitaciones percibidas en el empleo del mismo en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en modalidad virtual.

3.5 Técnicas de procesamiento y tratamiento de la información

El análisis de datos, como señalan Rodríguez y Valdeoriola “es un proceso que consiste en dar sentido a la numerosa información recogida” (2009, p. 72). Es el momento en el que el investigador relaciona la información recibida por parte de los informantes por medio de la técnica aplicada y a partir de ello capta o comprende el fenómeno en estudio y establece un significado.

Para el procesamiento de los datos se emplearon tres herramientas tecnológicas: un software de transcripción (Transkriptor), un reconocido software para analizar datos cualitativos (ATLAS.ti versión 9), y el programa Excel.

Una vez aplicado el instrumento de recopilación de información a los participantes, se inició con el procesamiento y análisis de los mismos en base a las fases recomendadas por Mejía (2011): la minimización de los datos recolectados, el análisis descriptivo, y la interpretación, según se muestra en la figura 12.

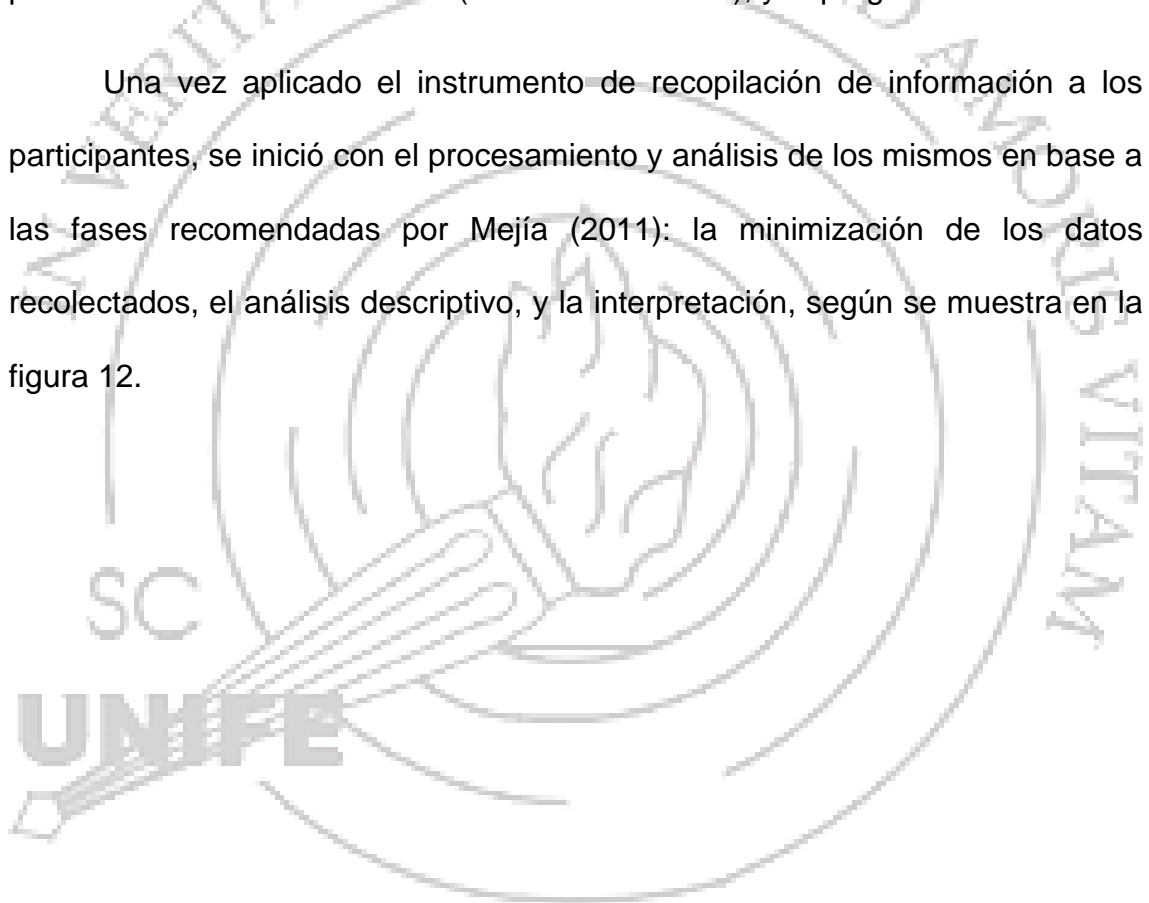
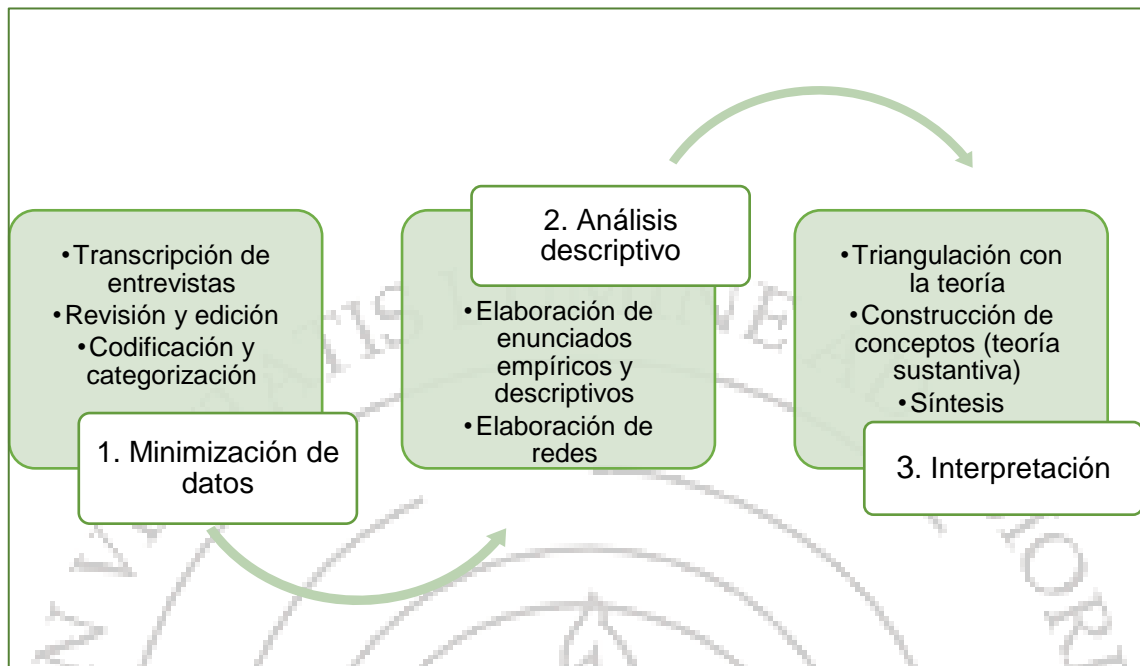


Figura 12

Fases del procesamiento y análisis de datos



Nota: Elaboración propia a partir de las fases del procesamiento y análisis de datos propuesto por Mejía (2011).

Como parte de la primera fase establecida para la reducción de la información ingresada, se ejecutó la elaboración de los textos de campo, tal como es indicada por Ruiz (1999, citado por Mejía, 2011). Por lo cual, se realizó el procesamiento de la data obtenida, a través de la transcripción de las entrevistas realizadas y grabadas en la plataforma virtual Zoom. Cabe resaltar que inicialmente, se utilizó el aplicativo de transcripción instantánea que facilitó la información indispensable dentro de la presente investigación. Sin embargo, tras la primera revisión de las transcripciones se vio necesario aplicar una transcripción más detallada y minuciosa en todas las entrevistas, aplicándose una lectura precisa de la versión inicial obtenida a través de la transcripción.

Una vez concluida esta revisión, y en base a la saturación de datos, se seleccionaron 15 de las 26 entrevistas realizadas para ser ingresadas al software ATLAS.ti.

Posteriormente se aplicó el proceso de codificación y categorización. Se asignaron códigos a cada respuesta proporcionada en la entrevista, para que sea más fácil agrupar en base a las respuestas obtenidas, ayudándose del sistema de coloreo, y así contabilizar el número de veces en que se repetía el mismo código y consecuentemente la misma respuesta. Esto permitió tener un procesamiento metódico para posteriormente analizar los resultados utilizando la herramienta ATLAS.ti.

Asimismo, es indispensable señalar que a través del proceso de categorización se logró obtener una clara identificación de una numerosa cantidad de códigos iniciales, los cuales tuvieron que pasar por un reanálisis y síntesis eficaz del corpus discursivo hasta la obtención de categorías correspondientes a los nodos de la investigación: producción oral y enfoque aprendizaje invertido.

Siguiendo el esquema propuesto por Mejía (2011), se procedió con el análisis descriptivo de los datos previamente reducidos y categorizados. En este sentido, la información brindada por los 15 entrevistados fue debidamente analizada hasta reconocer las categorías del presente estudio en función a analizar la percepción de los estudiantes del curso Inglés 5 (nivel B2 en el MCER), desarrollado bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual, respecto al desarrollo de la producción oral en el idioma inglés, en una universidad privada de Lima.

Otro aspecto necesario de mencionar es que una efectiva y correcta organización del conjunto de resultados, contando con la ayuda del software ATLAS.ti., se ve reflejado en las redes, las cuales forman parte de las herramientas heurísticas y que durante este proceso se transforman en expresiones con características visuales y de síntesis (Cisterna, 2007)

Finalmente, la tercera y última fase indicada por Mejía (2011) se basa en la aplicación de un proceso interpretativo el cual consistió en la observación permanente de la teoría. Durante esta fase, se identificaron partes importantes del marco teórico, aunque se fueron construyendo conceptos basándose en la información obtenida de los discursos, que es lo que finalmente se conoce como teoría sustantiva basada en el diseño de la teoría fundamentada (Hernández et al., 2014). Por consiguiente, se logró organizar una correcta síntesis de los datos cualitativos presente en esta investigación.

Por otro lado, es importante remarcar que, para el procesamiento de los datos y la validación de los resultados, se empleó la estrategia de la triangulación, que se basa en la reunión y convergencia dialéctica de toda información conectada al objetivo principal de investigación y con la finalidad de construir el corpus representativo de los discursos (Cisterna, 2007).

CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos luego de la aplicación del instrumento de recolección de datos a los participantes de la investigación buscando conocer la percepción que poseen del curso Inglés 5 respecto al desarrollo de la producción oral bajo el enfoque aprendizaje invertido.

Los resultados se muestran integrados junto con la discusión y análisis de los mismos en relación con las bases teóricas e investigaciones previas consideradas para esta investigación. Estos resultados estarán ordenados en función de las dos categorías centrales del estudio que son la producción oral en inglés y el enfoque aprendizaje invertido.

Producción oral en inglés

Para la consideración de la categoría producción oral en el idioma inglés se ha identificado dos aspectos a tener en cuenta, por un lado, la percepción de los estudiantes sobre la fluidez y la precisión en el discurso oral, y por otro lado, aquellas dificultades que presentan para poder expresarse oralmente.

Percepción de la fluidez y precisión en la producción oral en inglés

Los estudiantes participantes consideran que se ha generado una mejora en su producción oral en inglés, resaltando sobre todo un mejor desenvolvimiento en lo referente a la pronunciación durante todo el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa vivenciado bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual.

“Personalmente siento que desarrollado bastante mi speaking. Y la verdad, mi producción oral se ha fortalecido porque a veces también tenía un poco de timidez al hablar inglés en público o grupos, pero con el método, bueno, y en este caso con la ayuda de los profesores, he mejorado. A mí sí me ha servido bastante poder desarrollar mi speaking (...) y también, por otro lado, el English Discoveries también me ha ayudado porque ahí también puedo desarrollarme y me ayudan los ejercicios prácticos.” (Estudiante 6).

Los aspectos que han sido identificados por los estudiantes como aquellos que más han contribuido a la mejora de la producción oral en inglés son el aprovechamiento de la interacción en el uso de la plataforma *English Discoveries* en la cual ellos adquieren los conocimientos previos de forma asincrónica como la presentación de videos, y la interacción con el docente facilitador en las clases sincrónicas. En ambos casos la expresión oral puesta en práctica de forma constante es lo que según refieren los estudiantes les ha favorecido en la mejora de esta habilidad.

Ello deja notar que la habilidad de expresión oral requiere espacio para poder desarrollarse, sobre todo cuando se aprende el idioma inglés en un contexto donde este es un idioma extranjero no usado por el estudiante en la vida diaria. De ahí que sea importante la generación de dichos espacios dado que a hablar se aprende hablando (Nunan, 1999 en Luna & Barón, 2018). Ello concuerda con la consideración de Román y Arévalo (2021) acerca de la producción oral como una capacidad interactiva y productiva.

Al respecto también Saleh (2019) refiere que para poder adquirir eficientemente la lengua inglesa el aprendiz requiere exponerse a dicha lengua y generar ocasiones para poder expresarse en dicho idioma, lo cual se ve influenciado en la medida que exista una real necesidad de comunicarse en inglés. De ahí que favorezca el uso permanente del idioma inglés durante todo el desarrollo de la clase como parte de una experiencia de aprendizaje.

Asimismo, la necesaria interacción básica para establecer un diálogo dentro del contexto de aprendizaje de una lengua extranjera requiere de la oportuna retroalimentación. Esta es beneficiosa para el aprendiz en dos sentidos: (a) permite que el estudiante pueda captar aquellos puntos que debe mejorar para lograr tener una comunicación oral eficiente en la lengua inglesa; es decir, pueda identificar sus errores en vocabulario, pronunciación, entonación, sentido de la frase o construcción sintáctica de la misma; (b) además, contribuye a la consolidación de los logros o mejoras en la producción oral, reafirmando el proceso y generando un nivel de confianza y seguridad que motive a la superación de la timidez y el miedo a equivocarse para incentivar la continuidad de la expresión oral en inglés del estudiante.

A este respecto, afirma Khudhair (2019) que muchos estudiantes deben superar la sensación de frustración que puede generar inseguridad y afectar la motivación para seguir practicando la habilidad del habla. La misma idea es reforzada por Saleh (2019), quien encontró en su investigación que la dificultad más notoria percibida por el estudiante para hablar en inglés radica en el temor de cometer errores y ser criticados por ello. Por su parte Tong (2022) señaló que la autoconfianza es uno de los aspectos que más afectan en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes.

En cuanto al curso que constituye el espacio de la investigación, esta retroalimentación puede ser obtenida tanto en las actividades asincrónicas como en las sesiones propias de clase. En el primer caso, dadas las herramientas con las que cuenta la plataforma virtual de soporte para el desarrollo del curso. En el segundo caso, mediante la interrelación directa con el docente facilitador y a través de las actividades colaborativas con los compañeros de clase, lo cual

resulta en una ventaja frente al desarrollo de sesiones con una metodología tradicional en la que los espacios de interacción pueden resultar más reducidos.

“[En la plataforma English Discoveries] las partes de las unidades donde toca interacción con lo que has escuchado previamente en el audio y la máquina reconoce tu pronunciación y, si está correcta, pues te sale en color verde (...) eso también benefició mi producción oral para poder comunicarme luego en las sesiones sincrónicas” (Estudiante 4).

“Me he beneficiado permanentemente del programa de inglés porque los profesores, siempre en las clases toman una nota de participación; es decir, ellos escuchan mi speaking para que vean que puedo hablar en inglés en diversas situaciones. Hay veces en que nos corrigen, nos dicen, bueno está palabra se dice de esta manera, o bueno, eso no está bien pronunciado y se pronuncia de esa forma y, entonces, de esa forma uno ya no vuelve a cometer esos errores, uno también se motiva a practicar y así mejorar su pronunciación para que el profesor vea también que se está practicando y pues bueno también sea satisfactorio” (Estudiante 2).

En lo referente a la fluidez, entendida como la capacidad de poder expresarse oralmente en la lengua meta con espontaneidad a un ritmo adecuado sin generar pausas que perturben el discurso (Calvo, 2019), los estudiantes consideran que aún les falta generar un diálogo más fluido dado que requieren un tiempo para organizar sus ideas previo a la interacción oral; es decir, para esquematizar los conceptos que quieren transmitir, las palabras que van a usar y cómo lo quieren transmitir.

Los aprendices reconocen que en comparación con su lengua materna el desarrollo de su conversación en inglés transcurre de manera más lenta, ello quizás se debe a que mantienen un esquema mental basado en construcciones lingüísticas en lengua materna y por ello desarrollan un ejercicio de traducción mental mientras van conversando.

“Creo que sí está bien mi fluidez, pero tampoco digamos tan fluido como si fuera una lengua materna, pero sí puedo comunicarme. Aunque quizás un poco si tengo que ir pensando cómo ir armando la oración con cierto vocabulario, pero en conjunto sí tengo fluidez al hablar” (Estudiante 7).

“Cuál es mi tema: que en mi mente yo trato de traducir primero para entender y luego reproducir” (Estudiante 12).

“Cuando alguien, por ejemplo, me hace una pregunta, yo antes de responderle pienso en qué es lo que me ha dicho, y después pienso en qué decirle, entonces eso todavía no lo domino” (Estudiante 13).

“Primero tengo que pensar en ambos idiomas, cómo se combinan las palabras” (Estudiante 1).

“Creo que primero lo pienso en español y luego en lengua extranjera” (Estudiante 3)

“Hay cosas que sí puedo responder, cosas básicas que puedo responder de manera natural con fluidez, como lo hacen los chicos, estos que tienen más nivel. En fin, y hay cosas que sí necesito al menos entender una palabra o dos o tres en la oración que ha dicho la persona para decir, Ah, vale, está hablando de esto” (Estudiante 5).

Otro aspecto señalado por los estudiantes en relación con la fluidez es considerar que una buena pronunciación ayuda en la comprensión cuando se expresan oralmente en inglés, así como cuando reciben la comunicación verbal de otro interlocutor como oyentes. Ello guarda relación con lo que Bernal (2021) señala al referirse que para la adquisición de una lengua extranjera es importante tanto la comprensión como la expresión oral, entendiendo que la comprensión oral no sólo capta la comprensión de las unidades que tiene el discurso, sino que permite acoger el sentido que busca transmitir el emisor.

“Ha habido partes donde no entendía las preguntas, porque me parecía confuso, pero la docente me corregía” (Estudiante 9).

“Considero que sí tengo ideas claras, que, si me tomo el tiempo de estructurar la oración y tal vez si es algo sencillo, no es algo muy complejo considero que sí me pueden entender las personas” (Estudiante 11).

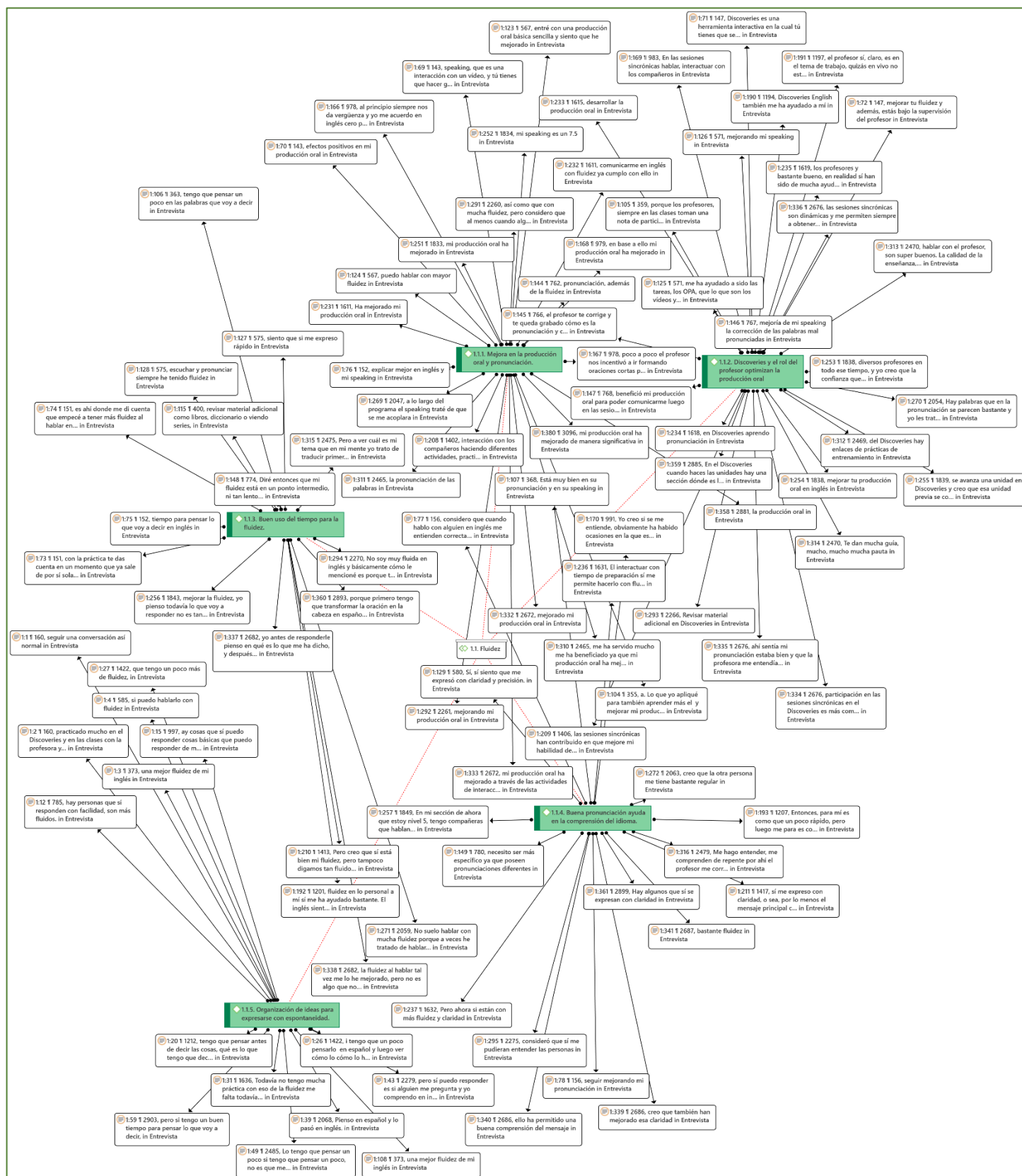
Junto con la adecuada pronunciación los estudiantes también denotan que el cuidado de la entonación es muy importante para favorecer la comprensión en una interacción en inglés. En referencia a ello Khudhair (2019)

indica que para desarrollar un correcto acento es importante estar expuesto a la lengua inglesa, es decir escuchar argumentos en inglés.



Figura 13

Esquema de red de fluidez en la producción Oral



En lo referente a la precisión en el uso de la gramática inglesa en la producción oral, los participantes reconocen que aún es un aspecto que requiere ser atendido para seguir progresando. Además, evidencian que los dos factores que ayudan a una mejora son el soporte del instructor y la práctica de las estructuras gramaticales diversas; esto último lo pueden realizar mediante los ejercicios brindados en la plataforma *English Discoveries* y recursos adicionales, en un trabajo asincrónico previo a la sesión.

“También siento que en las clases el docente tiene un rol facilitador para orientarnos en el uso correcto de estructuras gramaticales, para ayudar a mejorar nuestra producción oral y escrita” (Estudiante 13).

“Siento que debo conocer más las estructuras gramaticales ya que muchas veces me expreso sin cohesión o coherencia” (Estudiante 15).

El panorama visto por los estudiantes respecto del nivel de vocabulario que usan en sus intervenciones orales ofrece oportunidades de mejora en tanto que el desconocimiento de palabras limita la comunicación.

“Hay algunos compañeros que tampoco se expresan de manera correcta o tal vez lo hacen, pero tal vez les está faltando una palabra para poder conectar la oración” (Estudiante 15).

“Pero sin duda me falta mejorar mi vocabulario ya que muchas veces hay palabras que no sé cómo decirlas en inglés o también siento que hay interferencia del español en ello y eso complica o limita la comunicación en pares o grupales” (Estudiante 13).

Principalmente, los estudiantes encuentran la adquisición y refuerzo del vocabulario en los bancos de palabras brindados en las sesiones sincrónicas para las actividades de producción en parejas o en grupos.

En relación con la consideración de los factores que abarca la habilidad del habla se va en la misma línea que Tong (2022), puesto que en su investigación encontró que los estudiantes colocan énfasis en el acento, el vocabulario, la pronunciación y la fluidez del discurso y en menor medida se fijan

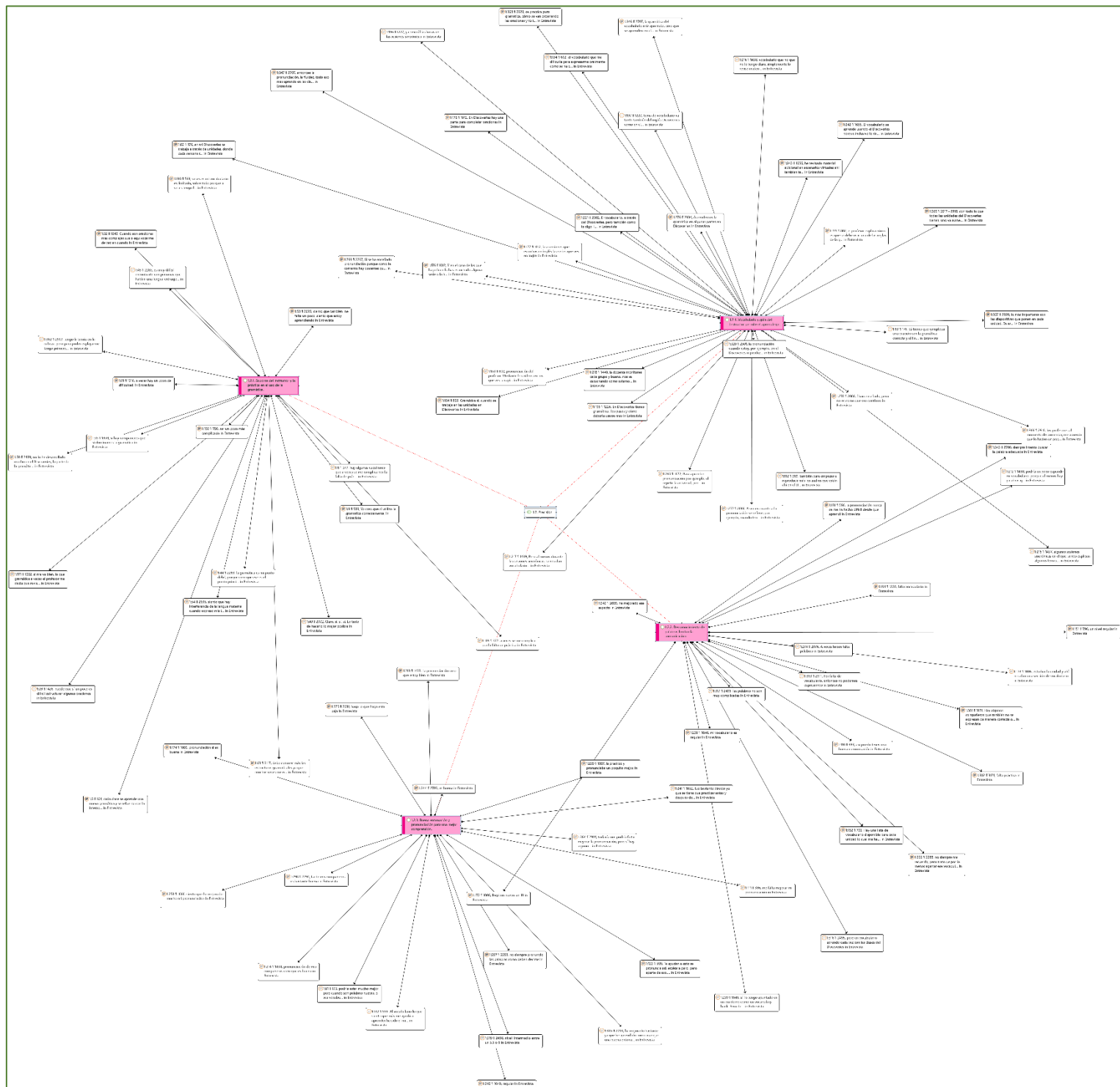
en la gramática y la comprensión, siendo que consideran que un buen orador en lengua inglesa debe tener una buena pronunciación, fluidez y riqueza en su vocabulario.

En líneas generales, los estudiantes perciben que el avance en la precisión en gramática, vocabulario y pronunciación lo van adquiriendo con el desarrollo de las actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, mediante la plataforma virtual u otras actividades complementarias como son el escuchar música, ver televisión o películas para entrar en contacto más cercano con la lengua inglesa. La guía del facilitador es fundamental tanto en la sugerencia de las actividades fuera de clase como en la interacción con los alumnos en las sesiones sincrónicas.

Esto último se encuentra en consonancia con la consideración de Khudhair (2019) en tanto que los alumnos de *English as a Foreign Language* no pueden hablar correctamente por sí mismos, sino que necesitan la ayuda de su profesor para ser mejores en el habla con el fin de interactuar y comunicarse con otros.

Figura 14

Esquema de red de precisión en la producción oral



Dificultades que perciben los estudiantes en su producción oral en inglés

Otro aspecto relacionado con la producción oral son las dificultades que los estudiantes experimentan para expresarse de forma oral, tanto en las actividades colaborativas sincrónicas como en las de producción oral asincrónicas. Respecto a esta problemática los participantes en su mayoría refieren reconocer como sus mayores dificultades, la pronunciación errónea, el hábito de realizar una constante traducción del español al inglés en su proceso de comunicación, la timidez para expresarse en el idioma extranjero y la falta de práctica; es decir, poca interacción o uso del inglés para establecer comunicaciones de forma cotidiana.

“Lo que más se nos dificulta a veces es la pronunciación. Sí, la pronunciación más que todo, claro” (Estudiante 3).

“Se me dificulta de repente que no realizo tantas horas de práctica de inglés como yo quisiera, me falta practicar más aún” (Estudiante 5).

“Yo creo una dificultad para expresarse oralmente en inglés es la timidez, no tenemos mucha confianza al hablar o tal vez tener un poco de miedo a equivocarnos al pronunciar en frente de la profesora, nuestros compañeros. Creo que eso nos limita muchísimo a que podamos decir nuestras ideas” (Estudiante 9)

“El tema de primero tener que intentar traducir el mensaje para luego lanzar una respuesta, también el no pronunciar un poco mejor la palabra es lo que me genera más problemas” (Estudiante 12).

“A mí me cuesta entender cuando alguien me habla, o sea, todavía tengo ese chip en la cabeza de que tengo que traducir lo que me están diciendo” (Estudiante 13).

Estos resultados tienen relación con lo hallado por Khudhair (2019) quien en su estudio hace referencia a las mayores dificultades para aprender inglés como lengua extranjera tales como la pobreza gramatical, la falta de fluidez dado que no les resulta fácil expresarse con espontaneidad, el uso de la lengua nativa relacionado con un escaso manejo de la gramática inglesa por lo que recurren a

la lengua materna para terminar de transmitir el mensaje y un acento que no es usado adecuadamente.

Del mismo modo Talib (2011, citado en Chand et al., 2022) refiere que las dificultades para el desarrollo de la producción oral son el uso de la lengua nativa, la baja participación, falta de motivación, escasez de ideas para continuar la comunicación y la falta de confianza que tienen los estudiantes en ellos mismos. En relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, Ochoa y Quiroz (2020) advierten tanto factores internos o psicológicos del aprendiz como los factores del ambiente que generan entornos favorables o no al aprendizaje.

En relación con los factores psicológicos Chand et al. (2022) encuentran que la presencia de errores gramaticales y la timidez para expresarse en lengua inglesa por parte de los estudiantes es una expresión de su desmotivación e inseguridad frente a cometer errores.

Los estudiantes consideran que para poder sobrellevar estas dificultades en la producción oral se requiere de una mayor interacción mediante comunicación oral en inglés, ya que ello pone en práctica lo aprendido además de fortalecer el conocimiento de los propios estudiantes.

En este sentido se guarda relación con lo que señala Paneerselvam y Mohamad (2019) al referirse a la motivación, la generación de auto confianza, manejo de ansiedad y un mayor manejo de vocabulario como los desafíos que se le presentan a los educadores para fomentar una comunicación oral efectiva en inglés.

En particular los aprendices recomiendan que en el curso de Inglés 5 se pueda incorporar mayores actividades extras que refuercen la producción oral y

proponen la prolongación de la duración de las sesiones sincrónicas para obtener mayores espacios para la práctica de la expresión oral en inglés.

“Necesitamos cada vez más horas de práctica. Claro que quiero más que nada hablar en inglés” (Estudiante 5).

“Me ayudo revisando material adicional como libros, diccionario o viendo series, practicando a cada rato, incluso configurando el celular en inglés” (Estudiante 1).

Lo aspectos principales que conforman las dificultades en la producción oral implican estar conscientes de las limitaciones intrínsecas y extrínsecas, pero a su vez ponen de manifiesto el esfuerzo y compromiso por parte de los estudiantes para transformar estas dificultades en oportunidades de aprendizaje.

Enfoque aprendizaje invertido

En este apartado se considera la percepción de los estudiantes respecto a los beneficios y las limitaciones que hallan en el uso del enfoque aprendizaje invertido en sus clases de Inglés 5 para el desarrollo de la producción oral en inglés. El curso Inglés 5 se desarrolla en modalidad virtual mediante la plataforma Blackboard, en la cual los estudiantes interactúan con sus compañeros y el docente durante una hora en tres sesiones sincrónicas a la semana. Al mismo tiempo hacen uso de la plataforma *English Discoveries* donde semana a semana realizan las unidades del curso de manera asincrónica

Percepción de los beneficios del enfoque de aprendizaje invertido para la producción oral en inglés

Los estudiantes consideran que el enfoque aprendizaje invertido con el que desarrollan el curso Inglés 5 les ofrece beneficios en el aprendizaje de dicha

lengua, ya que el desarrollo previo de ejercicios en la plataforma *English Discoveries* y el refuerzo de los conocimientos a cargo de los facilitadores en las sesiones sincrónicas optimizan la mejora de la producción oral. Así mencionan:

“Porque como tienes que aprender la teoría por tu cuenta vas atendiendo, buscando un nuevo material, repasando alguna pronunciación, la gramática que consideras que va a ser necesaria para las clases y es por eso que considero que en la clase es donde podrías aprender la pronunciación” (Estudiante 1).

“Creo que es una buena metodología porque así el estudiante practica en casa primero, lee todo lo que tenga que saber, para luego ir a las sesiones sincrónicas virtuales y poder interactuar junto con el profesor y junto con sus compañeros” (Estudiante 6).

“Yo creo que el aprendizaje invertido ha contribuido a la mejora de mi producción oral en inglés porque al menos de esta forma la parte que es teórica, justamente la gramática que está más enfocada a nosotros mismos, nuestra voluntad de querer aprender el idioma lo vemos antes de clase y en las clases ya se está más enfocado, justamente a desarrollar lo que hemos aprendido por nosotros mismos en Discoveries. Así que creo que está bien al menos para mí. Creo que eso para la producción oral es mejor que la línea tradicional” (Estudiante 7).

El desarrollo de la producción oral se ve favorecido como señala Aguayo et al. (2019) en tanto que los contenidos complejos como los gramaticales son presentados en el enfoque aprendizaje invertido mediante recursos tecnológicos previo a la sesión de clase sincrónica.

En esta sesión virtual se enfatiza la práctica colaborativa del *speaking*. De este modo como señalan Martín y Díaz-Bravo (2021) el tiempo de las clases sincrónicas se torna más eficaz y genera un aprendizaje verdaderamente significativo en el estudiante, pues en la clase, como señala Peinado (2018), se genera espacio para la resolución de ejercicios y otras actividades didácticas que consoliden la información previamente adquirida por los estudiantes. Así pues, son los procesos cognitivos más complejos de asimilación e internalización de saberes los que se ejercitan en la sesión sincrónica pues requieren del

acompañamiento del facilitador y la interrelación con los compañeros de clase (Domínguez et al., 2020).

Sumado a ello, la práctica mediante actividades fuera de clase, a decir de Rachayon y Soontornwipast (2019), mejora la autopercepción de la capacidad de comunicación oral de los aprendices, lo que genera una mayor disposición para comunicarse con otros en inglés.

Por otro lado, los estudiantes del curso Inglés 5 consideran que el enfoque aprendizaje invertido favorece la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje del idioma inglés pues requiere una organización personal del estudio para alcanzar una óptima preparación previa a las sesiones de clase sincrónicas, donde el facilitador refuerce los contenidos ya aprendidos.

“Tú puedas investigar un poco más del tema que has tenido para estudiar antes de la clase. Uno puede ver otros ejemplos revisando material adicional, ver cómo utilizarlo en ese momento y ya cuando llegas a la clase uno se siente bien porque tiene ya un conocimiento previo y uno puede expresarlo mejor en las actividades de speaking” (Estudiante 14).

“Este método sí hace que yo sea autónomo porque ya el hecho de que yo tengo que venir preparado para la semana de clase, entonces creo que eso hace que yo me responsabilice, porque si yo no vendría preparado, entonces no sabría ni de lo que están hablando, ni lo de que se trata la clase, ni tampoco podría aprender ni saber qué no entendí” (Estudiante 13).

Estas participaciones confluyen con el planteamiento de Prado-Yépez et al. (2021), quienes precisan que los beneficios de *flipped classroom* se basan en el esquema de conocimientos que se da antes de la clase, que denominan *pre-learning*, el cual ayuda al desarrollo de la producción oral en tanto que brinda a los estudiantes mayores oportunidades de participación en clase e incrementa la confianza en sí mismos. Junto con ellos, Jiang et al. (2021) concluyen su estudio colocando el éxito del enfoque aula invertida en la preparación y autoaprendizaje previo a la clase por parte del estudiante.

Este involucramiento personal del aprendiz es uno de los pilares del enfoque aprendizaje invertido (*Flipped Learning Network*, 2014) pues el estudiante llega a ser protagonista en su aprendizaje mediante un rol activo ya sea, según lo refieren Chivita y Oviedo (2018), por tener un contacto cercano con el mundo tecnológico y virtual, siendo en muchos casos nativos digitales; o por su preferencia por el trabajo colaborativo que genera la interacción con sus compañeros. De este modo a decir de Harvey y Bilbao (2022) con el enfoque aprendizaje invertido se optimiza el aprendizaje asincrónico que fomenta el desarrollo de competencias en el estudiante mediante el uso de las TIC.

La autonomía del estudiante en cuanto al modo y el tiempo que dedique para aprender es claramente desarrollada por el enfoque aprendizaje invertido, depende de él tomar sus propias iniciativas para marcar el ritmo de su conocimiento de la lengua estudiada acomodando el proceso a su condición y estilo personal de aprendizaje (Fernández-Carballo, 2022; Domínguez et al., 2020; Domínguez & Palomares, 2020; Rodríguez-Vélez & Cerdeño-Macías, 2020).

Otro de los beneficios de este enfoque pedagógico, manifestado por los participantes de la investigación, es la generación de un ambiente de aprendizaje colaborativo mediante la práctica de la producción oral en pares o grupos, incentivando la confianza necesaria para la interacción oral de los estudiantes en inglés.

“Yo creo que ayuda, que la mejor forma es trabajar en parejas o en grupos en la clase porque de esa manera al menos estamos simulando una situación real. Así que creo que está bien, es la mejor forma en que podemos desarrollarnos, beneficiarnos todos y mejorar justamente la producción oral” (Estudiante 7).

“Considero que ese trabajo grupal es lo más importante porque entre compañeros nos vamos ayudando” (Estudiante 1).

Peinado (2018), en relación con la autoconfianza refiere que el incremento de la misma se ve fomentado por el sentido de ayuda que recibe el aprendiz de parte de los compañeros y del docente, destacando que mediante el trabajo en grupo pequeño o pares las dificultades que pueda presentar alguna de las partes se logra superar con mayor facilidad y es posible alcanzar una mayor concentración de los estudiantes en referencia a la materia estudiada.

A este respecto Aguayo et al. (2019) sostiene que mediante el aprendizaje invertido el proceso de adquisición de un idioma se torna un proceso dinámico, participativo e interactivo donde el conocimiento se adquiere como auténtica construcción del sujeto.

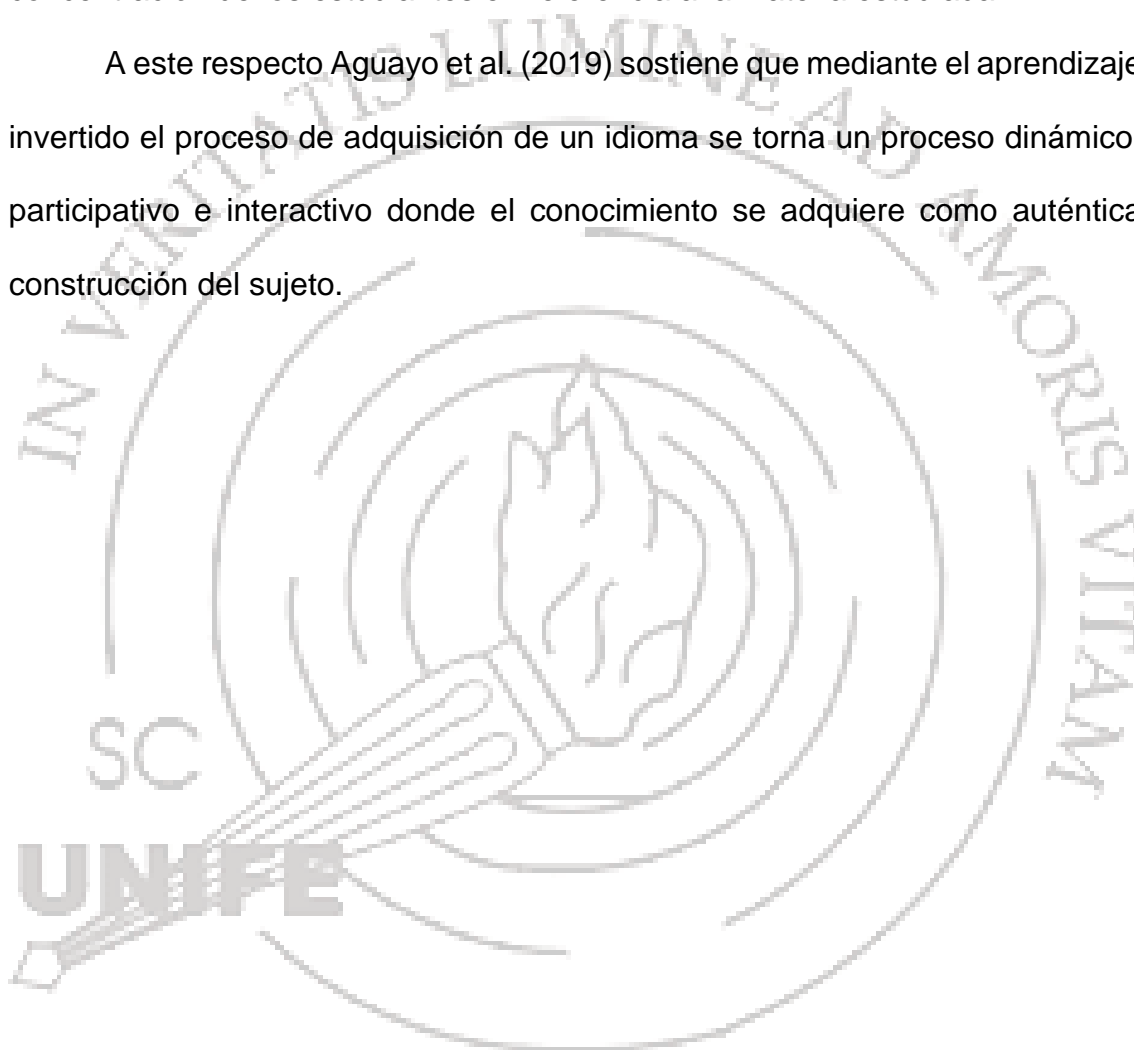
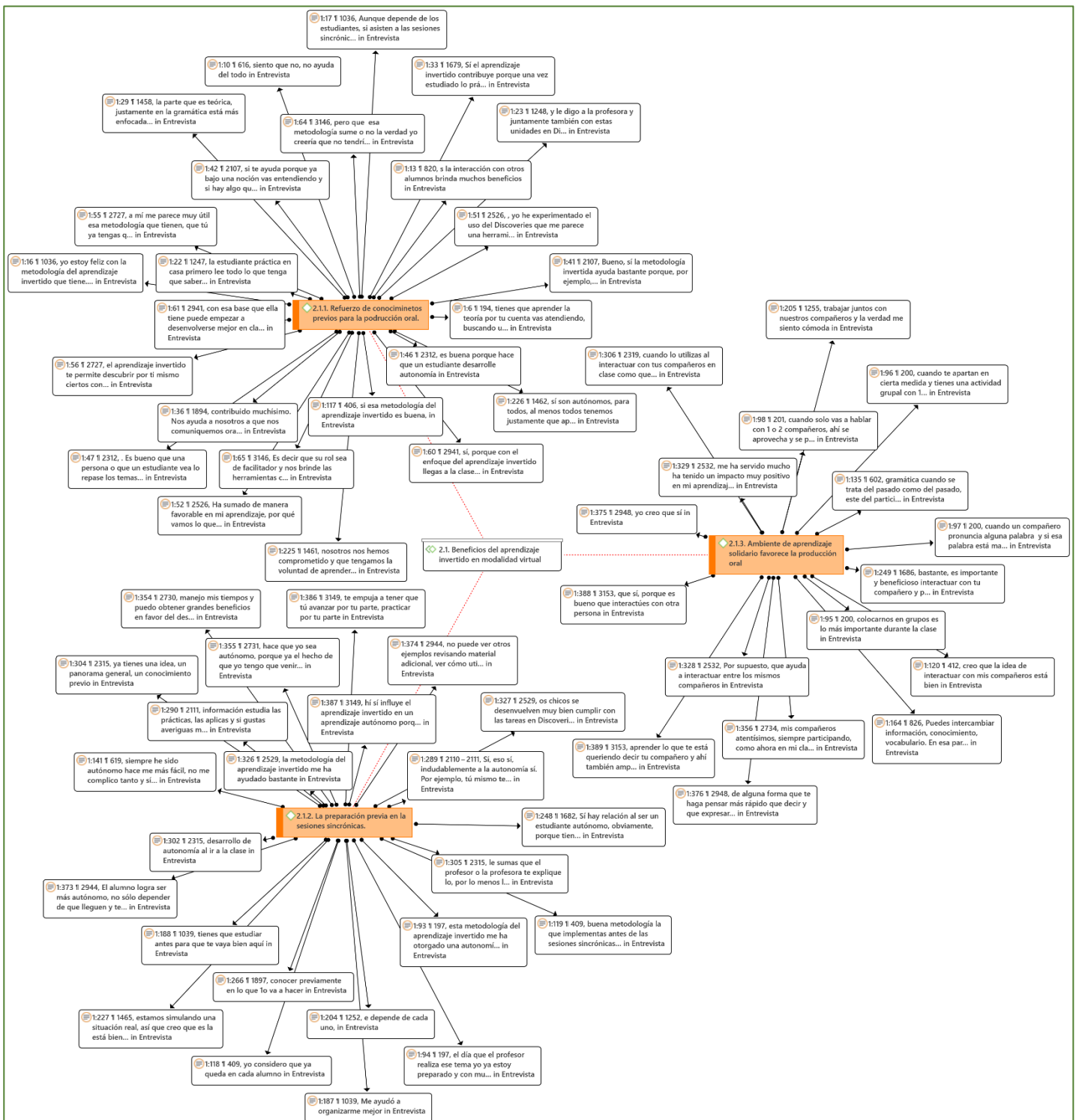


Figura 15

Esquema de red de lo beneficios del enfoque aprendizaje invertido



Percepción de las limitaciones del enfoque aprendizaje invertido para la producción oral en inglés

Con referencia a las limitaciones del enfoque aprendizaje invertido para la producción oral en inglés, los estudiantes en su mayoría perciben que la falta de interacción con los compañeros y el facilitador en la modalidad virtual limita el buen desarrollo del enfoque aprendizaje invertido para el desarrollo de la producción oral en inglés. Esto dado que los estudiantes reconocen que las clases en modalidad virtual se tornan anónimas cuando no se puede ver a la persona con la que se interactúa, lo cual podría ser menguado mediante la presentación con cámara encendida durante las sesiones de clase sincrónicas o mediante la incorporación de algunas sesiones presenciales que acompañen el proceso de aprendizaje. En este sentido los participantes exponen lo siguiente al consultárseles si han encontrado alguna limitación mediante el desarrollo del enfoque aprendizaje invertido en sus clases

“La única limitación sería que, en esta modalidad virtual, tenemos justamente esa dificultad de vernos cara a cara” (Estudiante 7).

“Creo que sería muy importante en este tema de aprendizaje que los compañeros prendan su cámara, si sigue siendo virtual que prendan su cámara, entonces creo que este aspecto sería importantísimo y lo mejoraría, ya terminaría de mejorar todo este aprendizaje que me están dando” (Estudiante 13).

Chávez (2020) también respalda este hallazgo refiriendo que el uso de la cámara de video contribuye a un mejor desempeño de la habilidad lingüística de los estudiantes.

Por su parte la necesidad de una mayor interacción, guarda concordancia con lo referido por Fischer y Yang (2022) quienes al aplicar un programa de clases de inglés con un enfoque de *flipped classroom* que contaba con tareas semanales en línea mediante grupos de discusión de visualización de lecciones obtuvieron un resultado significativamente mayor en cuanto a la destreza oral en inglés de los estudiantes en comparación con la aplicación de un programa de

clases con enfoque aprendizaje invertido donde solamente se brindaba material audiovisual para labores asincrónicas, considerando que la interacción social entre pares y la presencia del facilitador contribuyeron a esta diferenciación de resultados.

Sumado a ello, en el desarrollo de los trabajos asincrónicos se percibe una limitación en el empleo del enfoque pedagógico *flipped learning* debido a la falta de compromiso personal del estudiante y a una inadecuada organización del tiempo dedicado al desarrollo de las actividades asignadas.

“Creo que la única limitación en la metodología del aprendizaje invertido estaría en uno mismo, porque creo que... digamos, uno de los puntos importantes para esta metodología es justamente el compromiso del estudiante” (Estudiante 7).

Esto contrasta con lo planteado por Turan y Akdag-Cimen (2019) quienes anotan que el compromiso con su aprendizaje que el estudiante asume es uno de los mayores beneficios de este enfoque.

De este modo, el enfoque aprendizaje invertido requiere del incentivo de una responsabilidad personal por parte de los estudiantes, puesto que las actividades previas a la sesión de clase que son realizadas de manera asincrónica deben ser desarrolladas de manera independiente y con total responsabilidad en el horario y espacio que el propio estudiante designe para ello (Chávez, 2020; Peinado, 2018; Schmeisser & Medina-Talavera, 2018). Esta misma llamada a la responsabilidad personal la encuentran Chivita y Oviedo (2018), quienes en su estudio evidencian que los estudiantes requieren un mayor control de su propio proceso de aprendizaje interesándose cada vez más por el curso. Domínguez y Palomares (2020) arriban a similar conclusión en su estudio al evidenciar que un alto porcentaje de estudiantes no dedica el tiempo necesario para los trabajos asincrónicos establecidos como parte del desarrollo del curso,

por lo que invita a generar un compromiso del estudiante desde el inicio de las clases.

Asimismo, en caso de no desarrollar dichas actividades el estudiante se coloca en situación de desventaja para poder aprovechar óptimamente las actividades que se les propondrá en las sesiones sincrónicas por parte del facilitador. La ausencia de dicha responsabilidad se tiene como una limitación para este enfoque, tal como lo señala Fernández-Carballo (2022). Conjuntamente, la producción de los trabajos asincrónicos por parte de los alumnos como refiere Aguayo et al. (2019) denota una motivación intrínseca por aprender, lo cual predispone a que el proceso de aprendizaje pueda alcanzar mejores resultados.

Ante esta limitación, Birová (2019) señala que se debe cultivar la llamada “cultura de la tarea” mediante los recordatorios verbales, el seguimiento del progreso del desarrollo de las actividades asincrónicas y la motivación activa que realiza el facilitador.

Otras limitaciones que han expuesto los estudiantes de Inglés 5 concernientes al desarrollo del curso bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual están referidas a la duración de las sesiones sincrónicas, puesto que para algunos de los estudiantes estas resultan de corta duración (una hora tres veces por semana); y a las dificultades externas que se le presentan al estudiante en relación con la conectividad para el uso de los recursos virtuales *online*. Esto último fue también identificado por Jaimes (2020).

Ahora bien, aún con estas oportunidades de mejora, los estudiantes consideran que el enfoque aprendizaje invertido les es más favorable que un curso llevado a cabo con metodología tradicional para el aprendizaje de la lengua

inglesa, sobre todo en cuanto al desarrollo de su producción oral, debido a la flexibilidad de horarios que conlleva el desarrollo virtual del curso, el protagonismo que toma el estudiante en su aprendizaje, la adquisición de conocimientos previos en los trabajos asincrónicos y el fomento de la interacción de los estudiantes con metodologías participativas en las clases.

“Yo prefiero la clase como está ahorita normal que es la enseñanza con el enfoque de aprendizaje invertido, porque siento que uno aprende más de esta forma” (Estudiante 14).

“Bueno, a mí me ha gustado esta metodología del aprendizaje invertido de la Universidad porque creo que me ha ayudado a aprender, veo el impacto positivo en mi aprendizaje” (Estudiante 2).

En consonancia con ello, Aguayo et al. (2019) halló que los estudiantes sienten una mayor seguridad para poder expresarse en un idioma extranjero con el uso del enfoque aprendizaje invertido pues los trabajos realizados en casa los preparan para las clases sincrónicas reforzando los conocimientos adquiridos previamente.

Esta realidad va en la misma línea de lo encontrado por Fernández-Carballo (2022) donde los estudiantes refieren que el enfoque aprendizaje invertido es más eficiente que la enseñanza tradicional. Del mismo modo Birová (2019) en su investigación concluye que el enfoque aprendizaje invertido tiene un potencial para la enseñanza y aprendizaje de idiomas y es preferido por los estudiantes debido a la efectividad y practicidad del uso de recursos tecnológicos para mejorar las habilidades de producción oral.

Junto con ello, Pacheco (2021) mediante su estudio expuso que hubo una mejora en la expresión oral de los alumnos que usaron el enfoque aprendizaje invertido en sus clases de inglés. Por su parte Ruiz (2022) muestra resultados similares en su investigación pues se obtuvo un puntaje mayor en las pruebas

aplicadas para medir la habilidad oral en las clases impartidas con el enfoque aula invertida. Señala la autora que ello puede estar motivado por la generación de un mayor compromiso y el aprendizaje activo, tanto para poder practicar más como para mostrar lo practicado, lo cual es propio del enfoque pedagógico utilizado.



Esquema de red de las imitaciones del aprendizaje invertido



CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo de esta investigación cualitativa permite el adentramiento en la descripción y comprensión de la experiencia desarrollada por los estudiantes del curso Inglés 5 de una universidad privada de Lima con la finalidad de analizar su percepción respecto al desarrollo de la producción oral en el idioma inglés, siendo que el curso se desarrolla bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual.

Las conversaciones con los participantes hicieron posible acceder a la riqueza de su concepción acerca del desarrollo de la expresión oral en inglés durante su aprendizaje de esta lengua extranjera, las dificultades que atraviesan para generar la comunicación hablada, así como los beneficios y limitaciones que atribuyen al empleo del enfoque aprendizaje invertido en el desarrollo del aprendizaje del idioma inglés.

5.1 Conclusiones

Después de la consideración de los hallazgos encontrados mediante las entrevistas a profundidad con los estudiantes y su contraste con el marco teórico e investigaciones previas que respaldan el presente estudio, se arriba a las siguientes conclusiones respecto de los objetivos planteados al inicio de la investigación.

- La producción oral en inglés es considerada como una habilidad interactiva por la cual el estudiante genera comunicación oral de manera espontánea y continua para no perder el hilo conductor en una interrelación. De este modo, la fluidez refleja el desarrollo de dicha

habilidad lingüística, de ahí que los estudiantes perciban que el desarrollo de su diálogo tenga ciertas limitaciones en su fluidez y espontaneidad, puesto que requieren pausas para reorganizar sus ideas mentalmente dada la interferencia de su lengua materna. En este sentido, se hallan en la necesidad de ir traduciendo lo que escuchan y aquello que desean expresar, lo cual suscita algunas pausas dentro de la conversación.

- Otro componente a tener en cuenta para el desarrollo de la producción oral en inglés está referido a la precisión en la gramática, vocabulario y pronunciación en dicha lengua. Al respecto los estudiantes consideran que, si bien encuentran el soporte para el conocimiento de las estructuras gramaticales en inglés, ya sea por el material brindado de forma asincrónica o en las sesiones sincrónicas, el manejo de dicha información debe seguir progresando pues no les resulta fácil mantener la coherencia gramatical. Situación similar se percibe en relación con la disposición de vocabulario en sus intervenciones pues en muchas ocasiones sienten que no cuentan con las palabras adecuadas para sobrellevar el diálogo. En relación con la pronunciación en inglés los estudiantes señalan que refuerzan la valoración de la misma pues les permite entender y dejarse entender, colocando un acento importante en la entonación que se va fortaleciendo en la medida de una mayor exposición a la lengua inglesa.
- De ello, a nivel de los componentes de la producción oral los estudiantes acentúan aquellos relacionados directamente con el campo lingüístico, no así con otros factores como el lenguaje no verbal o la comprensión del

contexto socio cultural que también contribuyen al alcance de la significación de la comunicación oral.

- De este modo las mayores dificultades que los estudiantes reconocen al momento de hablar son (a) una incorrecta pronunciación, (b) la interferencia de la lengua madre mediante una constante traducción de la misma, (c) la timidez relacionada con la falta de autoconfianza y el miedo a equivocarse, y (d) la poca interacción o exposición a la lengua inglesa en su quehacer ordinario. Ante ello los estudiantes señalan que para la superación de las dificultades en producción oral se postula la necesidad de una mayor interacción en lengua inglesa dado que el propio ejercicio de la lengua consolidará los conocimientos que la favorezcan y permitirá identificar los aspectos a mejorar de manera personal. Ello según plantean puede darse a través de un aumento del número de horas de las sesiones sincrónicas. Estas limitaciones intrínsecas y extrínsecas deben ser tomadas en consideración para los postulados de las metodologías y estrategias de aprendizaje en los programas de enseñanza de lengua inglesa.

- El empleo de un enfoque pedagógico en el que el protagonista del proceso de aprendizaje sea el estudiante, que se compromete e involucra directa y necesariamente con el desarrollo del curso, favorece la dinámica de la adquisición de una lengua. Este es el caso del ambiente en el que se desarrolló la investigación, bajo el enfoque de aprendizaje invertido. Al respecto, los participantes reconocen que este enfoque les presenta beneficios en tanto que les permite aplicar conocimientos previos

mediante actividades asincrónicas de forma interactiva con el uso de las TIC, lo cual permite la autonomía del estudiante en el aprendizaje dado que se predispone al desarrollo de las sesiones mediante una preparación acorde con sus necesidades y su organización personal. Además, mediante el aprendizaje invertido estos conocimientos son reforzados en las sesiones sincrónicas mediante la interacción con el facilitador y los demás compañeros en actividades colaborativas que generen un conocimiento más eficaz y significativo, brindando una mayor confianza para el desarrollo de la producción oral de los estudiantes.

- Ahora bien, dado que el modelo de aprendizaje invertido en inglés es desarrollado completamente de manera virtual, los estudiantes perciben que la interacción entre pares y con el facilitador, estimada por ellos como uno de los puntos centrales, se puede considerar anónima e impersonal cuando no hay un contacto visual con el interlocutor, generando en la mayoría de los estudiantes una limitación en el desarrollo de su expresión oral. Ello conlleva a considerar que la modalidad de aplicación del enfoque de aprendizaje invertido propone una nueva cultura de aprendizaje que requiere ser conocida y asimilada.

- Otra de las limitaciones que se percibe en el desarrollo de la producción oral en el uso del enfoque *flipped learning* radica en el bajo nivel de compromiso del estudiante, lo cual se refleja en una inadecuada organización del tiempo dedicado a la preparación asincrónica. Ello ofrece una oportunidad de mejora de las estrategias a desarrollar por el

facilitador para generar la motivación de los estudiantes desde el inicio del curso.

- En atención a la pregunta general que motivó la investigación se puede concluir que los estudiantes del curso Inglés 5 de una universidad privada de Lima perciben una mejora en el desarrollo de la producción oral en inglés principalmente en lo que concierne a la pronunciación, mediante el uso del enfoque de aprendizaje invertido. Esto se da sobre todo porque se hallan como protagonistas de su aprendizaje en la generación de un conocimiento más significativo en la preparación asincrónica, y el favorecimiento de la interacción oral con el instructor y los compañeros de clase mediante el desarrollo de actividades colaborativas en las sesiones sincrónicas. Junto con ello, reconocen la existencia de oportunidades de mejora de la producción oral en inglés en lo referente a la fluidez, dominio de gramática y manejo de vocabulario, que se ven influenciados por la necesidad de una mayor vinculación con su proceso de aprendizaje (auto confianza y compromiso), y una mayor exposición y uso de la lengua inglesa (mayor interacción).

5.2 Recomendaciones

A partir de la revisión teórica, de los estudios de investigación previos, del trabajo realizado en el campo, así como del análisis de los datos brindados por los participantes, y las conclusiones a las que se arribó en la presente investigación, se presentan las siguientes recomendaciones.

Recomendaciones metodológicas en referencia al empleo del enfoque pedagógico de aprendizaje invertido

- Las expectativas de los docentes a cargo de EFL requieren una capacitación efectiva sobre las distintas estrategias a aplicarse en la enseñanza de la gramática bajo los lineamientos del enfoque aprendizaje invertido, que permita el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma objetivo.
- A fin de brindar un mayor acompañamiento y orientación a los estudiantes para el buen manejo del idioma con la práctica asidua de la habilidad de *speaking* y basados en los fundamentos teóricos del enfoque de aprendizaje invertido, se propone la gestión de una ampliación en el horario de las clases sincrónicas, lo cual expone al estudiante a un mayor uso del idioma inglés.
- Considerar la necesidad de brindar oportunidades de capacitación y actualización a los docentes sobre el manejo de recursos digitales en sesiones sincrónicas y gestión de actividades asincrónicas, a fin de fomentar una efectiva interacción entre los estudiantes en modalidad virtual.
- Generar estrategias que permitan la creación de un ambiente gentil de aprendizaje y una retroalimentación que fomente la autoconfianza en los estudiantes a fin de superar su temor a equivocarse o ser criticados cuando se expresen oralmente en inglés.

Recomendaciones en el ámbito de la investigación

- Promover estudios de investigación que planteen estrategias para incentivar la interacción y el buen manejo del idioma inglés como lengua extranjera en un ambiente de enseñanza virtual.
- Generar estudios sobre la autonomía del alumno y la autogestión del aprendizaje de EFL bajo el enfoque aprendizaje invertido.
- Desarrollar investigaciones acerca de la percepción de los docentes en referencia al desarrollo eficaz de estrategias para mejorar la producción oral de los estudiantes bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual y la relación de esta con la perspectiva de los estudiantes.
- Realizar un análisis mixto que permita evidenciar el nivel alcanzado en la habilidad de producción oral de los estudiantes al culminar los seis cursos del programa de inglés bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual.

Recomendaciones de carácter aplicativo

- Promover la generación de acuerdos con universidades de habla inglesa para que los alumnos se relacionen con hablantes nativos y esto les permita un mejor desarrollo de su producción oral a fin de obtener mayores oportunidades laborales o académicas bajo las competencias profesionales que actualmente se presentan en el mercado laboral.
- Organizar cursos o grupos de conversación dirigidos por profesores nativos del idioma inglés donde los alumnos puedan aprender y reforzar las distintas reglas de pronunciación, fonética y uso adecuado del vocabulario que le permita alcanzar una mayor fluidez, logrando interactuar desde una perspectiva diferente.

- Incentivar el desarrollo de un programa de intercambio cultural a nivel de docentes, que permita contar con profesores nativos por periodos determinados de tiempo, generando así espacios para compartir estrategias de enseñanza de inglés como lengua extranjera.



REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Aguayo, M., Bravo M., Nocetti A., Concha L., & Aburto, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico Flipped Classroom o aula invertida en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, (43) 1, 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>
- Al Jawad, A. S. H., & Abosnan, S. H. (2020). The impact of using small group discussion technique on enhancing students' performance in speaking skill: A case study of Benghazi University. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3(7), 189-198. <https://doi.org/10.32996/ijlt.2020.3.7.21>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. ISTE.
- Bernal. C. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Tercera edición). Pearson.
- Bernal, G. (2021). *Estrategia didáctica para desarrollar la producción oral del idioma portugués en estudiantes de primer ciclo de una universidad particular de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://dx.doi.org/10.20511/USIL.thesis/11182>
- Birová, L. (2019). Flipped classroom and its use in teaching English as a foreign language. *Publicaciones* 49(5), 93-112. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n3p9>
- Briceño, D. (2021). La técnica de la entrevista: alcances y limitaciones de su aplicación en la investigación educativa. En: Montes, I. (coord.). *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Calvo, K. (2019). *El aprendizaje cooperativo para mejorar la producción oral en estudiantes de la Universidad Privada del Norte - curso de inglés - semestre 2019-1*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional de la Universidad Privada Antenor Orrego. [http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/5065/1/REP_MAEST_E DU_KARIM.CALVO_APRENDIZAJE.COOPERATIVO_DATOS.pdf](http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/5065/1/REP_MAEST_E_DU_KARIM.CALVO_APRENDIZAJE.COOPERATIVO_DATOS.pdf)
- Castañeda, M. (2020). *Análisis de la comunicación oral en inglés con técnicas de trabajo colaborativo para empoderar a estudiantes universitarios de Lima, 2020* [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo.

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47279/Casta%C3%B1eda_SMI-SD.pdf?sequence=1

Centro virtual Cervantes (noviembre 2022). *Diccionario de términos clave de ELE*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enguameta.htm

Chand, P., Nand, M., & Nitesh, N. (2022). The importance of speaking skills of youth in English classrooms: a comparative analysis of literature reviews. *Education@ETMA*, 01 (02), 15-26. <https://educationatetma.etma-india.in/index.php/journal/article/view/12>

Chávez, L. (2020). *Análisis de la habilidad comunicativa oral en inglés utilizando el aprendizaje inverso en línea de estudiantes universitarios de Lima, 2020* [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47221/Ch%c3%a1vez_CLF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chávez, L. (2016). *Competencia comunicativa en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes de un instituto superior 2016* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7609>

Chivata, Y., & Oviedo, R. (2018). EFL student's perceptions of activeness during the implementation of Flipped learning approach at a Colombian university. *Gist education and learning research Journal*, 17, 81-105. <https://doi.org/10.26817/16925777.436>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Cisterna, F. (2007). Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. *Texto de apoyo a la docencia*. Concepción: Universidad de Bio Bio.

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion-volumen-complementario/europa-lenguas/25397>

Creswell, J. (2018). *Qualitative inquiry and research design*.

Cruz, D. (2020). Expresión oral: una problemática por abordar. *SCIENDO*, 23(4), 293-298. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/3202/pdf>

- Cruz, M., Pozo, M., Aushay, H., & Arias, A. (2019). Las tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-ciencias de la información*, 9(1). <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Díaz, E., Gutiérrez, M., Pinto, C., & Carmen, R. (2021). *La metodología Flipped Learning en la motivación, desde la perspectiva de los estudiantes del ciclo II en el centro de idiomas de una universidad privada de Lima en el 2021-I* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica del Perú. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4930>
- Domínguez, F., & Palomares, A. (2020). El aula invertida como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos*, 26, 261-275. <http://doi.org/10.18172/con.4727>
- Domínguez, M., Aguirre, C., Rivarola, M., & Busso, N. (2020) El aula invertida: un desafío para la enseñanza del inglés comunicacional en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia* 20(11), 192-201.
- Education First. (2021). *English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Escalona, E. (2020). Developing the speaking skill through cooperative learning techniques. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 5(5), 109-119. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/665>
- Espinar, E. & Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es
- Espinoza, C. (2021). *Programa cyberenglish para fortalecer la comprensión lectora del inglés en estudiantes de secundaria de Lima* [Tesis doctoral, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio institucional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/937>
- Fernández-Carballo, M. (2022). Influencia del aprendizaje invertido en la actitud hacia una asignatura de lengua extranjera. *Innoeduca*, 8(1), 44-58. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11942>
- Fernández, P. (2019). *Impacto de learner-created materials en el trabajo colaborativo y la participación oral de estudiantes en un curso universitario de inglés online*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15260>

- Fischer, D., & Yang, J. (2022). Flipping the flipped class: using online collaboration to enhance EFL students' oral learning skills. *International Journal of educational technology in higher education*, 19, 15.
<https://doi.org/10.1186/s41239-022-00320-2>
- Flipped Learning Network. (2014). The four pillars of FLIP.
<https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Gonzales, E. (2019). *Uso de canciones de habla inglesa para mejorar la producción oral en los estudiantes del nivel básico del centro de idiomas de la Universidad Nacional de Trujillo - 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional de la Universidad Privada Antenor Orrego.
<https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/5070>
- Guardamino, P. (2019). *Nivel de producción oral en inglés del centro de idiomas de una universidad privada de Lima, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo.
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36338>
- Harvey, J., & Bilbao, E. (2022). Las rutas de mediación virtual, experiencia e-learning del modelo de aula invertida en tiempos de pandemia. *Panorama*, 16(30). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3071>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill/Interamericana editores
- Hernández-Fernández & Rojas (2018). *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching*, British Council México.
https://www.britishcouncil.org.mx/sites/default/files/rpd_publication.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. edición). McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Hymes, D. (1971). *Competence and Performance in Linguistic Theory Acquisition of Languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. Academic Press. 3-23.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jaimes, E. (2020). *Límites y alcances del aula invertida como estrategia didáctica. Análisis documental*. Universidad Pedagógica Nacional,

Bogotá, Colombia. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11948>

Jiang, M. Y.-C., Jong, M. S.-Y., Lau, W. W.-F., Chai, C.-S., & Wu, N. (2021). Using automatic speech recognition technology to enhance EFL learners' oral language complexity in a flipped classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2), 110–131. <https://doi.org/10.14742/ajet.6798>

Jiménez, E. (2022). *Desarrollo de la expresión oral en inglés en educación secundaria a través del enfoque comunicativo*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21788>

Kebboua, N. (2019). *Integrating information technology in the teaching/learning of English pronunciation in the classroom: designing and implementing an online course to teach word and sentence stress to tertiary level students*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. Repositorio institucional de la Universitat Rovira I Virgili. <http://hdl.handle.net/10803/668789>

Khudhair, S. (2019). Major Speaking Problems that Adult EFL learners Face while Communicating. *Amazonia Investiga*, 8(21), 334-340. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/110>

Leyva, J. Regalón, L., Leyva, A., & Mayol, I. (2022). Jazz Chants para promover la producción oral de alumnos de inglés como lengua extranjera. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 7(1), 19–32. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5814037>

Leong, L., & Ahmadi, S. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education* 2 (1). <http://ijreeonline.com/article-1-38-en.html>

Luna, M.F., & Barón, G. (2018). *The impact of Flipped Learning on Fifth Graders' Oral Production. A research Project submitted to obtain the degree of Bachelor of Arts in Humanities and Languages*. Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia. Repositorio institucional de la Universidad Libre de Colombia.

Lynne, M. (2020). *Online language learning using virtual classrooms and knowledge building forums*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili] Repositorio institucional de la Universitat Rovira I Virgili. <http://hdl.handle.net/10803/670595>

Martín, L., & Díaz-Bravo, R. (2021). Clase invertida online en la universidad: estudio de caso de una asignatura de lengua española en el grado de

- Traducción e interpretación. *Lenguas modernas*, 58, 191-218.
<https://revistaidiem.uchile.cl/index.php/LM/article/view/66439/69928>
- Martínez-Olvera, W., & Esquivel-Gámez, I. (2018). Uso del modelo de aprendizaje invertido en un bachillerato público. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 18(58). <https://revistas.um.es/red/article/view/351481>
- McKenney, P., *Evaluating Leadership Development Through Experiential Learning in a Virtual Environment* (2020). [Tesis doctoral, University of New England] Repositorio institucional de University of New England.
<https://dune.une.edu/theses/327>
- Mejía, J. (2011). *Problemas centrales del análisis de datos cualitativos*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. ReLMIS. 1 pp. 47-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Mendoza, P. (2019). *Estrategias de enseñanza que fortalecen la habilidad de producción oral del idioma inglés en los estudiantes de VIII y X ciclo en las asignaturas de competencias comunicativas III y IV de la facultad de educación de una universidad pública de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica del Perú.
<https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/1994>
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan de Implementación al 2021 de la Política Nacional de Enseñanza Aprendizaje y uso del idioma inglés - inglés Puertas al Mundo*. <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/>
- Mustafa, E. (2018). The impact of YouTube, Skype and WhatsApp in improving EFL learners' speaking skill. *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 5(5), 18-31. <http://ijcar.net/assets/pdf/Vol5-No5-May2018/02.pdf>
- Moreno Varas, M. F. (2021) *Estrategias de enseñanza y el desarrollo de la habilidad oral del inglés a través de la tutoría en línea en modalidad síncrona* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19951>
- Namoc, M. (2022). *Aula invertida y competencias profesionales en educación: revisión sistemática* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/86019>
- Nunan, D. (1995). *Language teaching Methodology: A textbook for teachers*. Phoenix Ltd.
- Ochoa, S., & Quiroz, T. (2020). *El efecto del e-learning en la competencia comunicativa: producción oral en inglés* [Tesis de maestría, Universidad

de la Costa-Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad de la Costa. <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6377>

Pacheco, V. (2021). *Aprendizaje invertido: un enfoque para promover estrategias de autoaprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129895>

Paneerselvam, A., & Mohamad, M. (2019). Learners' Challenges and English Educators' Approaches in Teaching Speaking Skills in an ESL Classroom: Literature Review. *Creative Education*, 10, 3299-3305. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013253>

Peinado, P. (2018). *La clase invertida: una experiencia con alumnos con dificultades de aprendizaje*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/63299>

Pineda, J. (2019). *Oral language accuracy, corrective feedback, and learner uptake in an online EFL course* [Tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668851#page=10>

Pozo, J. (2020). *Análisis correlacional de los factores incidentes en el profesorado durante la aplicación del flipped learning*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63944>

Prado-Yépez, L., Mayorga-Benavides, S., Román-Jaramillo, M., & Arévalo-Artela, M. (2021) Análisis pedagógico del Aula Invertida para el Desarrollo de la Comprensión lectora y la producción oral en el idioma inglés. *Revista Publicando* 8 (30), 67-86. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11942>

Rachayon, S., & Soontornwipast, K. (2019). The Effects of Task-based Instruction Using a Digital Game in a Flipped Learning Environment on English Oral Communication Ability of Thai Undergraduate Nursing Students. *English Language Teaching* 12(7), 12-32. <https://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/39660>

Reina, J. (2019). *El uso del Aula Invertida como Estrategia Metodológica innovadora en la Asignatura de Inglés en noveno Año de Educación Básica del Colegio Fiscal "Eloy Alfaro" de la ciudad de Esmeraldas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2015>

Roca-Castro, Y., & Véliz-Robles, F. (2022). *Innovación en la Enseñanza del Idioma Inglés a Nivel de Educación Superior en Postpandemia. Dominio*

- Rodríguez-Vélez, T., & Cedeño- Macías, L. (2020) Flipped classroom como estrategia para un aprendizaje significativo del idioma inglés. *Polo del conocimiento* 51(5), 567-584. DOI: 10.23857/pc.v5i1.1958
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Román, M., & Arévalo, M. (2021). *El aula invertida para el desarrollo de la comprensión lectora y de la producción oral en el idioma inglés* [Tesis de licenciatura, Universidad Central de Ecuador]. Repositorio institucional de la Universidad Central de Ecuador.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23045>
- Romero-García, C., Buzón-García, O., & Tournon, J. (2018). The flipped learning model in online education for secondary teachers. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 109-121. <https://doi.org/10.3926/jotse.435>
- Ruiz, M. (2022). *Using Flipped Learning to Teach English as an Additional Language in Higher Education: A case study*. [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa.
<http://hdl.handle.net/10803/673862>
- Saleh, S. (2019). Speaking Difficulties Encounter EFL Students in Jordan. En *English Language Department, The World Islamic Sciences and Education University, Jordan (Ed.)*. Presentado en: Proceedings of the 9th International Conference on Education, Teaching & Learning (ICE19New York Conference), New York, USA.
http://globalbizresearch.org/New_York_Conference_2019_April4/docs/doc/4.%20Education/NE913.pdf
- Salvatierra-Avila, M. & Game-Varas, C. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del conocimiento*, 6(9), 86-98.
- Sánchez-Palacios, L. (2020). Impacto del aula virtual en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato general. *Revista tecnológica-educativa Docentes* 2.0, 9(1), 75-82.
<https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.105>
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Business Support Aneth.
<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Santana, B. (2020). *El impacto de la planificación de la tarea en la producción oral de aprendices españoles universitarios de inglés como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

- Schmeisser, C., & Medina-Talavera, J. (2018). Estudio comparativo entre metodología de aula invertida y metodología tradicional en clases de español, inglés y matemáticas. *MLS Educational Research*, 2(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.29314/mlser.v2i2.65>
- Sedoff, M., & Bonetti, S. (2019). *Flipped learning: Una guía para darle una vuelta a tu clase*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Logos
- Sha'ar, M., & Boonsuk, Y. (2021). What Hinders English Speaking in Thai EFL Learners? Investigating Factors That Affect the Development of Their English Speaking Skills. *MEXTESOL Journal*, 45(3), n3.
- Stanton, S., & Fiszbein, A. (2019). Una obra en avance: los docentes y la enseñanza de inglés en América Latina. *El Diálogo*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/02/19-EBK-White-Paper-2019-Espanol-1.pdf>
- Sudarmaji, I., Anwar, A. A. A., & Mulyana, A. (2021). Developing students' speaking skills through Flipped Classroom Model. *Journal of English Education and Teaching*, 5(2), 188-200. <https://ejournal.unib.ac.id/index.php/JEET/article/view/13537>
- Tadayonifar, M., & Entezari, M. (2020). Does flipped learning affect language skills and learning styles differently? *E-Learning and Digital Media*, 17(4), 324-340. <https://doi.org/10.1177/2042753020931776>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Tobón, S. (2019). Análisis de la pertinencia de algunos enfoques y modelos pedagógicos para la sociedad del conocimiento. *Human development and socioformation*, 1(2), 1-21. <https://cife.edu.mx/huds/>
- Tong, T. (2022). Factors affecting english major student's speaking performance at University of Phan Thiet. *American Journal of sciences and engineering research*, 5(4), 48-58. <https://iarjournals.com/upload/544858.pdf>
- Tourón, J. (2021). El modelo flipped classroom: un reto para una enseñanza centrada en el alumno. *Revista de educación*, 391, 11-14.
- Tourón, J. & Martin, R. (2018). Flipped learning y el aprendizaje: ¿otra moda pedagógica? *Revista Iber* (090), 7-14. <https://www.researchgate.net/publication/322526711>

- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2019). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 590-606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>
- Vásquez, W. (2021). *Las técnicas de participación oral colectiva y su influencia en habilidades comunicativas para la exposición académica en estudiantes universitarios, 2019*. [Tesis doctoral, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la Universidad San Martín de Porres. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/8207>
- Velásquez Mendoza, O. A., & Pasco Díaz, K. (2022) *Percepciones de docentes y estudiantes del séptimo ciclo de educación superior sobre el uso de Blackboard Collaborate como herramienta que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación en línea en una universidad privada de Lima de la facultad de educación*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/660629>
- Vellayan, G., Kaur, Ch., Eng, O., & Singh, T., (2021). A review of studies on cooperative learning strategy to improve ESL students' speaking skills. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(3), 63-68. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/3044>
- Vera, S. (2020). *Recreación del enfoque natural en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y su efecto en el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en estudiantes de primer nivel del Centro de Idiomas, UTMACH, Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de tesis digitales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/14780>
- Vidal, I. (2022). *Aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje para una propuesta de Educación Básica Regular. Revisión sistemática*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85409>
- Villafuerte, J. (2019). *Tecnología de la información y comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: propuesta de intervención educativa* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio institucional de la Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/35071>

APÉNDICE

- A : Carta de presentación
- B: : Carta de Consentimiento Informado
- C: : Instrumento
- D: : Matriz Metodológica



APÉNDICE A

CARTA DE PRESENTACIÓN

Lima, 11 de diciembre de 2021

Dr. XXXXXXXXXXXX

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y, asimismo, hacer de su conocimiento que requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para desarrollar una investigación.

El título del proyecto de investigación es: “La producción oral en inglés utilizando el enfoque del aprendizaje invertido en modalidad virtual” y siendo imprescindible contar con la aprobación de profesionales especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a Usted, ante su connotada experiencia en temas de la línea de investigación.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Matriz de consistencia
- Matriz de operacionalización de las categorías.
- Certificado de validez de contenido del instrumento.
- Instrumento

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle su atención a la presente.

Atentamente,

Mg. Gali Garcia Palomino

APÉNDICE B

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación tiene como objetivo analizar la percepción del estudiante del curso Inglés 5 sobre el desarrollo de su producción oral en inglés utilizando el enfoque del aprendizaje invertido en modalidad virtual.

La información que nos proporcione será utilizada exclusivamente para fines del estudio, dentro del marco de la evaluación y el mejoramiento continuo del programa de inglés.

Si usted desea colaborar con el estudio, se le solicitará participar de una entrevista de 45-55 minutos aproximadamente a través de la plataforma Zoom. La entrevista es anónima, por lo cual la información de las respuestas es confidencial.

Con el conocimiento de lo antes expuesto, ¿acepta participar voluntariamente como parte de la muestra del presente estudio?

SI ____ NO ____

Fecha: _____

Firma

SC

UNIFE

APÉNDICE C

INSTRUMENTO

GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO NIVEL DE INGLÉS DEL CENTRO DE IDIOMAS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

1. Datos generales

Modalidad: virtual

Número de entrevista:

Edad:

Modalidad de estudio: Pregrado/Pregrado adulto/Posgrado

Fecha:

2. Objetivo

Analizar la percepción del estudiante sobre el desarrollo de su producción oral en inglés utilizando el enfoque del aprendizaje invertido en modalidad virtual

3. Preguntas de la entrevista

CATEGORÍA 1: PRODUCCION ORAL	
SUBCATEGORÍA 1: Fluidez	
1	Cuéntame cómo has ido desarrollando tu producción oral a lo largo de tu paso por el programa.
2	¿Qué aspectos consideras que han contribuido a mejorar tu producción oral en inglés?
3	¿Cómo describirías tu rapidez al expresarte oralmente en inglés? ¿Cómo ha sido tu proceso de adquisición de esta rapidez en el hablar? Por el contrario, ¿sientes que te falta rapidez al expresarte oralmente en inglés para el nivel en el que te encuentras?
4	¿Qué tan claras y comprensibles son las ideas que emites y escuchas cuando interactúas con tus compañeros en clase? ¿Se expresan oralmente con claridad? ¿Cómo es en tu caso?
5	¿Consideras que te expresas con espontaneidad en inglés? (ampliar) ¿Por qué?
SUBCATEGORÍA 2: Precisión	

6	¿Utilizas correctamente la gramática cuando te expresas oralmente en inglés? ¿Por qué? ¿Qué tal la de tus compañeros de curso?
7	¿Cómo consideras tu nivel de vocabulario al participar oralmente en clase? ¿Qué tal el de tus compañeros?
8	¿Cómo calificarías tu pronunciación al expresarte oralmente en inglés? ¿Qué tal la de tus compañeros de curso?
9	¿Cómo se produce el aprendizaje de los elementos de gramática, vocabulario, y pronunciación en los cursos de inglés?
SUBCATEGORÍA 3: Dificultades en la producción oral	
10	¿Cuáles son las dificultades que experimentas para expresarte oralmente en inglés tanto en las actividades sincrónicas (clases) como asincrónicas (actividades de producción oral)?
11	¿Crees que esas mismas dificultades experimentan tus compañeros? ¿Por qué? ¿Te has percatado de alguna otra?
12	¿Cómo podrían los estudiantes superar esas dificultades para expresarse oralmente en inglés? ¿Qué es lo que te ha ayudado?
13	¿Qué sugerencias brindarías para la mejora del curso de inglés considerando la importancia del desarrollo de la producción oral?
CATEGORÍA 2: Enfoque del aprendizaje invertido en modalidad virtual	
SUBCATEGORÍA 4: Beneficios del aprendizaje invertido en modalidad virtual	
14	¿De qué manera el enfoque que se sigue en el curso (aprendizaje invertido) en la modalidad virtual ha contribuido a que te comuniques oralmente en inglés?
15	¿Crees que el aprendizaje invertido ha contribuido con tu autonomía y la de tus compañeros para participar en el curso de inglés? ¿Por qué?
16	¿Consideras que es relevante desarrollar trabajos en pareja o grupo en la clase de inglés aplicando lo estudiado anteriormente (aprendizaje invertido) en la plataforma English Discoveries?
SUBCATEGORÍA 5: Limitaciones del aprendizaje invertido en modalidad virtual	
17	¿Consideras que el enfoque del curso (aprendizaje invertido en modalidad virtual) ha limitado de alguna manera el desarrollo de tu producción oral en inglés?
18	¿Qué factores han influenciado para que el enfoque del curso (Aprendizaje invertido en modalidad virtual) haya limitado tu aprendizaje?
19	En cuanto a tus clases de inglés ¿preferirías volver al sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional o elegirías continuar con el enfoque de aprendizaje invertido en modalidad virtual? ¿Por qué?

APÉNDICE D:

MATRIZ METODOLÓGICA

MATRIZ METODOLÓGICA					
PREGUNTAS	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	MARCO METODOLÓGICO	TÉCNICA E INSTRUMENTO
Pregunta general: ¿Cómo perciben el desarrollo de la producción oral en el idioma inglés los estudiantes del curso Inglés 5 (nivel B2 en el MCER), llevado a cabo bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima?	Objetivo general: Analizar la percepción de los estudiantes del curso Inglés 5 (nivel B2 en el MCER), desarrollado bajo el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual, respecto al desarrollo de la producción oral en el idioma inglés, en una universidad privada de Lima. Objetivos específicos: 1. Describir cómo es considerada la fluidez (<i>fluency</i>) y la precisión (<i>accuracy</i>) en la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5 utilizando el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima. 2. Analizar las dificultades que encuentran los estudiantes del curso Inglés 5 para expresarse oralmente en las actividades tanto sincrónicas como asincrónicas utilizando el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima. 3. Describir los beneficios del enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5. 4. Explicar las limitaciones del enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5.	Producción oral Habilidad lingüística que hace referencia a la capacidad de comunicarse eficazmente de manera oral e incluye tanto la fluidez en el habla como la precisión en términos de gramática, vocabulario y pronunciación (Gonzales, 2019; Bernal, 2021).	Fluidez	• Paradigma: interpretativo • Enfoque: cualitativo • Alcance: descriptivo	• Técnica: entrevista semi estructurada • Instrumento: guión de entrevista
			Precisión:		
			a. Gramática		
			b. Vocabulario		
Preguntas específicas: 1. ¿Cómo es considerada la fluidez (<i>fluency</i>) y la precisión (<i>accuracy</i>) en la producción oral en inglés por los estudiantes del curso Inglés 5, que usan el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima? 2. ¿Qué dificultades encuentran los estudiantes del curso Inglés 5 para expresarse oralmente en las actividades sincrónicas y asincrónicas utilizando el enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual en una universidad privada de Lima? 3. ¿Cuáles son los beneficios del enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5? 4. ¿Cuáles son las limitaciones del enfoque aprendizaje invertido en modalidad virtual para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso Inglés 5?		Aprendizaje invertido Enfoque pedagógico en el cual el alumno adquiere los conocimientos de manera asincrónica antes de las sesiones de clase y éstas se transforman en un ambiente dinámico e interactivo teniendo al profesor como facilitador del aprendizaje y siendo el alumno el centro de dicho proceso (Red de Aprendizaje Invertido, 2014).	c. Pronunciación		
			Dificultades en la producción oral		
			Beneficios del enfoque aprendizaje invertido		
			Limitaciones del enfoque aprendizaje invertido		